



HAL
open science

Enseigner et coordonner l'enseignement de DNL en L2 dans un environnement plurilingue : vers la prise en compte des compétences langagières

Olivier Di Scala

► To cite this version:

Olivier Di Scala. Enseigner et coordonner l'enseignement de DNL en L2 dans un environnement plurilingue : vers la prise en compte des compétences langagières. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01445323

HAL Id: dumas-01445323

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01445323>

Submitted on 24 Jan 2017

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.



Enseigner et coordonner l'enseignement de DNL en L2 dans un environnement plurilingue : vers la prise en compte des compétences langagières

**DI SCALA– Olivier
N° Etudiant : 20232960**

Sous la direction de Sandrine Courchinoux

**Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère**

Année universitaire 2015-2016

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

Merci à Madame Sandrine Courchinoux pour ses nombreux conseils.

Merci à Madame Panayota Vassiliacou, Directrice de l'Ecole européenne de Luxembourg – I, pour avoir soutenu ma démarche

Merci à Gaby Olsem, Ludovic Meignan, Laurent Kieffer et Jean-François Nicol pour l'organisation de la soutenance.

Un remerciement tout particulier à mon épouse Pei-Chen LI – DI SCALA pour son soutien constant pendant cet été fort casanier.

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 : DI SCALA PRENOM : Olivier

DATE : 7/9/2016 SIGNATURE : 

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	7
Introduction	11
PARTIE 1 - CONTEXTE GENERAL DU STAGE	13
CHAPITRE 1 – LE LUXEMBOURG : UN ETAT TRILINGUE ET UNE SOCIETE PLURILINGUE.....	14
I - Conséquences juridiques et pratiques du statut des langues officielles.....	14
1.1 - Le statut juridique des trois langues officielles.....	14
1.2 - Une fonction publique très majoritairement trilingue	14
2 - Le Luxembourg est une société plurilingue	15
2.1 - Les langues pratiquées par la population du Luxembourg	16
2.1.1 - Le nombre de langues parlées par habitant.....	16
2.1.2 - Le nombre de langues parlées au quotidien	16
2.1.3 - Quatre profils de locuteurs des langues officielles	17
2.1.4 - Deux langues communautaires, une langue internationale	18
2.1.5.- Des profils linguistiques variables selon l'âge.....	18
2.2 - Une « population flottante » à prendre en compte : les travailleurs frontaliers.....	19
2.3 - Comment estimer les langues parlées au travail hors du « <i>secteur protégé</i> » au Luxembourg ?.....	20
2.3.1 - Les enseignements du recensement de 2011.....	20
2.3.2 - Une approche par les offres d'emplois	22
2.3.3 - l'approche par le sondage des entreprises suggère la spécificité de l'Ecole européenne de Luxembourg-I.....	23
CHAPITRE 2 – L'ECOLE EUROPEENNE, UN ETABLISSEMENT SPECIFIQUE DANS LE CONTEXTE LUXEMBOURGEOIS.....	28
1 – Pertinence de la comparaison avec les établissements luxembourgeois	28
1.1 - Le poids relatif des deux systèmes scolaires	28
1.2 - Des processus décisionnels différents	29
1.3 - Une école singulière au Luxembourg, pionnière du système éducatif européen.....	30
1.3.1 - Une école pionnière du système éducatif européen	30
1.3.2 - Une école singulière au Luxembourg	31
2 - La place des langues dans les deux systèmes d'enseignement	33
2.1.- Deux systèmes éducatifs dont les élèves ont des langues maternelles diversifiées, mais selon des configurations différentes	33
2.2 - Des mises en œuvre de l'enseignement en langue non maternelle différentes à tous les cycles d'enseignement	36
2.2.1 - Dans l'enseignement maternel.....	36
2.2.2 - Dans l'enseignement primaire	37
2.2.3 - Dans l'enseignement secondaire.....	38
3 - Mission à l'Ecole européenne de Luxembourg-I	40
3.1 - La commande initiale.....	40
3.1.1 - La mission d'enseignement	40
3.1.2 - La démarche adoptée	41
3.1.3 - Le public spécifique des élèves de « L2 français » du secondaire	41
3.2 - L'évolution de ma mission à l'école	45
3.2.1 - Une mission de coordination en géographie.....	45
3.2.2 – Le public spécifique des enseignants de géographie en L2	45
3.2.2 - Un tremplin pour la réflexion sur les objectifs à atteindre avec les élèves ?.....	46
PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE.....	48
CHAPITRE 3 – LE PLURILINGUISME	49
1 - Le plurilinguisme en Europe : une réalité hiérarchisée et un élan volontariste	49
1.1 - La modélisation de la hiérarchie et du statut des langues	49
1.1.1 Les approches hiérarchisant les langues.....	49
1.1.2 - Une approche par degrés d'influence	50
1.1.3 - Les fonctions linguistiques, des leviers d'action ?.....	50
1.2 - La politique linguistique de l'Union européenne.....	51
1.2.1 - Justification institutionnelle.....	51
1.2.2 - Regard théorique sur la politique linguistique	52

1.3 - La place prépondérante de l'anglais en Europe.....	52
1.3.1 - L'anglais, langue jugée la plus utile	53
1.3.2 - L'anglais, langue la plus enseignée	53
1.3.3 - Des systèmes éducatifs peu polyglottes dans les pays anglophones	55
2 - La constellation linguistique des institutions européennes.....	56
2.1 - Le statut des langues dans le « domaine officiel »	57
2.1.1 - Des principes généraux communs	57
2.1.2 - Des variations selon les institutions.....	58
2.2 - La hiérarchie des langues dans le travail quotidien des institutions européennes	59
2.2.1 – Au Parlement européen.....	59
2.2.2 - Au Conseil des ministres	60
2.2.3 - A la Commission européenne.....	60
3 - Du plurilinguisme dans un cours de DNL en L2 : quel statut pour l'alternance codique ?	62
3.1 – Stratégie pour éviter l'alternance codique sans recours à la L1	62
3.1.1 - A l'initiative des apprenants	62
3.1.2 - A l'initiative de l'enseignant	63
3.2 - Usage implicite de l'alternance codique	64
3.2.1 - A l'initiative des apprenants	64
3.2.2 - A l'initiative de l'enseignant	64
3.3 - Emplois de l'alternance codique	65
3.3.1 - La macro-alternance	65
3.3.2 - La micro-alternance.....	66
3.3.3 - La méso-alternance.....	66
CHAPITRE 4 – L'ENSEIGNEMENT BILINGUE.....	68
1 - Typologie des filières bilingues et implications des choix effectués.....	68
1.1 - Typologie des filières bilingues	68
1.1.1 - Les paramètres à prendre en compte.....	68
1.1.2 – La typologie en cinq modèles proposée	68
1.1.3 – Les modalités de mise en œuvre	69
1.2 – Un choix de modèle révélateur des préoccupations de l'institution	70
1.2.1 – La question du rapport entre les langues d'enseignement	70
1.2.2 – L'articulation des enjeux linguistiques et méthodologiques	71
1.3 - Les enjeux du choix des DNL enseignées en L2.....	71
1.3.1 – Les raisons possibles du choix des DNL enseignées en L2.....	71
1.3.2 – Se contente-t-on de changer de langue d'enseignement ?.....	72
2 - Les enjeux de l'enseignement des DNL intégralement en langue seconde	73
2.1 - Les bénéfices attendus pour les élèves.....	73
2.1.1 – Les bénéfices linguistiques	73
2.1.2 – Les bénéfices cognitifs.....	74
2.1.3 – Les bénéfices économiques et sociaux.....	75
2.2 – L'articulation entre FLE et DNL en structure monolingue en L2	76
2.2.1 – Deux démarches pas toujours synchrones, mais complémentaires	76
2.2.2 - Le cas particulier de l'enseignement des « compétences discursives » à l'écrit aux niveaux avancés	77
CHAPITRE 5 – TRANSPOSITION DES DEMARCHES DU FOS EN FRANÇAIS LANGUE D'ENSEIGNEMENT	80
1 - Une transposition difficile.....	80
1.1 - Des publics et des contextes différents	80
1.2 - Un rapport inversé à l'expertise disciplinaire	80
1.3 - Une prégnance inégale des besoins langagiers.....	81
1.4 - Un rapport différent à la langue d'enseignement	81
2 – Les apports de la démarche du FOS à l'enseignement d'une DNL en L2	81
2.1 – L'analyse des besoins : tout aussi nécessaire mais différente.....	81
2.1.1 – Des écueils différents pour anticiper le début de l'enseignement	81
2.1.2 - Une nécessité commune : définir l' « état souhaité » à l'issue de la formation	82
2.2 - La collecte des données	83
2.3 - L'analyse des données d'observation	83
2.4 - L'élaboration du programme de formation : le choix de la progression méthodologique.....	84
2.5 - L'élaboration des activités didactiques	85
CHAPITRE 6 - L'EVALUATION DANS UNE DNL ENSEIGNEE EN L2.....	86
1.1 – Evaluer les savoir-faire pour contrôler les savoirs disciplinaires	86
1.2 – Evaluer les cinq compétences nécessairement utilisées	87
1.3 – Evaluer des « compétences générales », supports et objectifs éducatifs.....	87

2 – Comment évaluer ?.....	88
2.1 – Les paramètres de l'évaluation.....	88
2.1.1- Les acteurs de l'évaluation.....	89
2.1.2 – Evaluation du contenu / Evaluation du contenant.....	89
2.1.3 – Les paramètres liés à la temporalité de l'évaluation.....	90
2.1.4 – Avec ou sans critère (s) ?.....	91
2.1.5 – Selon un ou plusieurs critères ?.....	93
2.2 - Elaborer des modalités d'évaluation cohérentes et suffisamment flexibles.....	95
2.2.1 – Cohérence avec les contenus de l'enseignement.....	95
2.2.2 – Validité par rapport aux finalités de la formation.....	95
2.2.3 – Equilibre entre les modalités d'évaluation.....	95
2.2.4 – Adaptabilité des attentes.....	96
2.2.5 – Prise en compte des facteurs institutionnels.....	96
2.2.6 - Cohérence avec les besoins sociaux.....	96
3 – La prise en compte de la L2 dans l'évaluation en DNL.....	97
3.1 – L'apport des évaluations de L2 tenant compte des capacités discursives.....	97
3.2 – La prise en compte de la L2 grâce à l'évaluation « authentique ».....	98
3.3 - L'approche par tâches et projets de l'évaluation en DNL.....	99
3.4 – Evaluer les compétences interculturelles.....	100
PARTIE 3 - ANALYSE DES DONNEES.....	102
CHAPITRE 7 – LA METHODE CHOISIE : LA RECHERCHE-ACTION.....	103
CHAPITRE 8 – CONTRIBUTION A LA COHESION DES EVALUATIONS EN DNL GEOGRAPHIE ENTRE L2 D'ENSEIGNEMENT.....	106
1 - Analyse du contexte de mise en œuvre de l'enseignement en L2.....	106
1.1 - En amont : le recrutement des enseignants.....	106
1.2 - L'enseignement en L2.....	108
1.2.1 - Articulation possible entre les objectifs de la L2 et de la DNL.....	108
1.2.2 - Dimension interculturelle de l'enseignement des DNL.....	108
1.3 - En aval : la place des DNL en L2 à l'examen final.....	112
2 - Un facteur de cohésion entre L2 d'enseignement : le processus d'harmonisation vers des évaluations sommatives communes en géographie.....	113
2.1 - La mise en place de progressions communes.....	113
2.1.1 - Facteurs de difficulté.....	113
2.1.2 - Facteur de facilitation : les programmes organisés annuellement.....	115
2.2 - La définition d'attentes communes pour les évaluations.....	115
2.2.1 - Une première approche infructueuse.....	116
2.2.2 - Une approche récursive de l'évaluation portant peu à peu ses fruits.....	117
2.3 - Bilan et axes d'amélioration.....	122
2.3.1 - Bilan.....	122
2.3.2 - Axes d'amélioration.....	123
CHAPITRE 9 – LA PRISE EN COMPTE DE LA COMPETENCE A COMMUNIQUER LANGAGIEREMENT DANS LA MISE AU POINT DES COURS ET L'EVALUATION.....	124
1 - La collecte des données linguistiques.....	124
1.1 - Le matériel déjà didactisé, mais parfois à remanier.....	124
1.2 - Le matériel à didactiser.....	125
2 - La prise en compte du développement de la compétence à communiquer langagièrement dans la didactisation des supports de cours.....	125
2.1 - Travailler sur des documents authentiques variés.....	126
2.2 - Cibler les composantes de la compétence à communiquer langagièrement que les élèves doivent maîtriser.....	126
2.2.1 - Cerner les compétences à maîtriser.....	126
2.2.2 - Définir les exercices pour les acquérir et les évaluer.....	130
2.3 - Développer la « compétence discursive à l'écrit » en 6 ^e et 7 ^e « 4 périodes ».....	136
3 - Les solutions retenues pour organiser l'apprentissage.....	138
3.1 – Le travail sur documents.....	139
3.1.1 - Deux types de dossiers de documents.....	139
3.1.2 - Plasticité d'utilisation de l'outil.....	141
3.2 – Les cours méthodologiques.....	143
3.2.1 – En 3 ^e	143
3.2.2 - En 4 ^e / 5 ^e	144
3.2.3 - En 6 ^e /7 ^e « 4 périodes ».....	144

4 - La prise en compte de la compétence à communiquer langagièrement dans l'évaluation.....	148
4.1 - Dans l'évaluation écrite	149
4.1.1 - En 3 ^e	149
4.1.2 - En 4 ^e /5 ^e	150
4.1.3 - En 6 ^e /7 ^e « 2 périodes ».....	151
4.1.4 - En 6 ^e /7 ^e « 4 périodes ».....	152
4.2 - Dans l'évaluation de l'oral.....	153
4.2.1 - Prise en compte de la compétence à communiquer langagièrement dans l'évaluation de la participation des élèves en classe.....	153
4.2.2 - L'évaluation de la prise de parole en continu	155
Conclusion.....	159
Bibliographie.....	162
Table des annexes.....	178

Introduction

Le 18 avril 1951, le traité de Paris crée la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA), posant la première pierre de la construction européenne. En créant cette organisation, la Belgique, l'Allemagne de l'Ouest, la France, l'Italie, le Luxembourg et les Pays-Bas plaçaient la production et le commerce de ces deux ressources stratégiques pour l'économie européenne en reconstruction sous la responsabilité d'une institution fédérale, la Haute Autorité, sise à Luxembourg.

L'Association des intérêts éducatifs et familiaux des fonctionnaires de la CECA ouvre en 1954 une école pour scolariser leurs enfants, avec le soutien du Luxembourg. Les six États membres lui octroient un statut le 12 avril 1957 (Ecoles européennes, 1972). L'École européenne de Luxembourg-I (EEL-I) est désormais la doyenne d'un système éducatif dont le programme est suivi par 25 écoles à travers l'Europe, et un établissement singulier dans un pays, le Luxembourg, lui-même plurilingue.

Chaque année, le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) français envoie des enseignants dans 13 de ces établissements, pour une période pouvant atteindre neuf ans. Dans certaines classes, ils enseignent à des francophones natifs ; dans d'autres, à des élèves pour lesquels le français est à la fois la deuxième langue (L2) et une langue d'enseignement. C'est dans ce contexte que j'enseigne les sciences humaines, l'histoire et la géographie à l'EEL-I depuis septembre 2011. À partir de septembre 2012, j'ai assuré la coordination de l'enseignement de la géographie, qui est suivi selon les élèves en allemand, anglais ou français.

Dans mon travail, je dois donc tenir compte de deux articulations, parfois peu explicites dans les programmes. D'une part, en tant que professeur en L2, j'enseigne principalement à des classes d'élèves non francophones natifs, ce qui m'a amené à tenir compte, de façon de plus en plus consciente, de l'articulation entre les contenus et pratiques disciplinaires de l'histoire et de la géographie et les compétences à communiquer langagièrement nécessaires à mes élèves pour les acquérir. D'autre part, en tant que coordinateur de géographie, je devais, par la seule persuasion, faire aboutir la réflexion commune sur l'harmonisation de l'évaluation sommative dans les trois langues d'enseignement. Il fallait pour cela concilier des cultures disciplinaires nationales et des objectifs personnels différents entre enseignants, pour parvenir à un compromis cohérent avec une progression

vers l'examen du baccalauréat européen, tout en gardant à l'esprit les attentes en L2 à chaque niveau de classe.

Une première partie de ce mémoire présentera le contexte linguistique spécifique du Luxembourg, Etat trilingue et société plurilingue, ainsi que la singularité de l'EEL-I quant à sa manière de tenir compte du plurilinguisme dans l'enseignement par rapport au système éducatif luxembourgeois. La deuxième partie traitera du cadre théorique qui offre des perspectives d'interrogation et des clés pour le travail dans le contexte spécifique de cette recherche, marqué par le plurilinguisme et le choix d'un enseignement bilingue. La transposition des méthodes du français sur objectif spécifique (FOS) aux disciplines non linguistiques enseignées en L2, et l'application des théories de l'évaluation à un contexte d'enseignement en L2 nécessitent également qu'un point théorique vienne éclairer et infléchir les pratiques. Un troisième temps enfin, présentera la méthode de recherche-action suivie, et ses résultats : d'une part, des progrès dans l'harmonisation des évaluations sommatives entre L2 et l'introduction d'une prise en compte de la compétence à communiquer langagièrement des élèves dans l'évaluation ; d'autre part, l'élaboration, à partir d'une analyse des ressources et des besoins, d'une méthodologie d'enseignement des DNL en L2 et de modalités d'évaluation tenant compte de ces objectifs.

Partie 1

-

Contexte général du stage

L'Ecole européenne de Luxembourg-I est située dans un pays officiellement trilingue, dont le plurilinguisme est en réalité complexe et à configuration variable. Plongée dans un environnement plurilingue comme les établissements scolaires luxembourgeois, elle accueille un public et a des objectifs différents des leurs. Venu y enseigner l'histoire et la géographie en français langue seconde, j'ai tenté de définir, malgré des instructions officielles traitant surtout des compétences disciplinaires dans ma matière, les compétences linguistiques que les élèves devaient maîtriser.

Chapitre 1 – Le Luxembourg : un Etat trilingue et une société plurilingue

Le trilinguisme officiel a des conséquences sur la structure de l'emploi au Luxembourg ; mais en pratique, le plurilinguisme est beaucoup plus diversifié dans la société luxembourgeoise.

I - Conséquences juridiques et pratiques du statut des langues officielles au Luxembourg

1.1 - Le statut juridique des trois langues officielles

Le Luxembourg a trois langues officielles : le français est la « *langue de la législation* », qui fait foi lorsqu'un texte de loi est traduit en plusieurs langues (Journal officiel du Grand-Duché du Luxembourg – Mémorial (Mém.), 1984, Art. 2). L'allemand était déjà langue officielle depuis l'union personnelle avec les Pays-Bas de 1815 à 1890, qui avait vu les deux pays partager le même souverain issu de la famille d'Orange-Nassau. Le luxembourgeois a été reconnu « *langue nationale* » en 1984 (Mém., 1984, Art.1). Ces trois langues ont statut de « *langues administratives et judiciaires* » (Mém., 1984, Art.3) : tout requérant peut ester en justice dans ces trois langues, tout administré est fondé obtenir une réponse dans la langue qu'il a employée. Cela implique que, sauf exceptions dûment mentionnées, la loi rend obligatoire « *une maîtrise adéquate des trois langues administratives* » à tous les employés de l'Etat (Mém, 1999, Art.1). Allant au-delà, l'administration luxembourgeoise fait souvent une interprétation extensive de l'article 3 de la loi du 24 février 1984 qui dispose que ce trilinguisme s'applique « *sans préjudice de dispositions spéciales pour certaines matières* » : ainsi, sur les situations d'urgences, les autorités communiquent par voie postale et par internet en cinq langues : les trois officielles ainsi que l'anglais et le portugais, dont les locuteurs natifs sont nombreux au Luxembourg.

1.2 - Une fonction publique très majoritairement trilingue

Si le trilinguisme est la règle dans la fonction publique, ce principe a été peu à peu édulcoré, notamment par la loi du 17 mai 1999. D'une part, celle-ci ouvre au pouvoir réglementaire la possibilité de dispense dans les secteurs « pour lesquels la connaissance de l'une ou de l'autre de ces langues n'est pas reconnue nécessaire en raison de la nature et

du niveau de responsabilité de ces emplois » (Mém., 1999, Art 3). D'autre part, elle restreint l'obligation d'être ressortissant luxembourgeois, le groupe national le plus nombreux parmi les trilingues, aux « cas où ces emplois comportent une participation, directe ou indirecte, à l'exercice de la puissance publique et aux fonctions qui ont pour objet la sauvegarde des intérêts généraux de l'Etat ou des autres personnes morales de droit public ». Cette évolution législative est le produit d'un jugement de la Cour de justice des communautés européennes (CJCE). Statuant sur un recours en manquement de la Commission européenne le 2 juillet 1996 dans une affaire où le Grand-Duché du Luxembourg était partie défenderesse, elle a rappelé que le principe de libre circulation des travailleurs (art.48, alinéas 1 à 3 du traité CE à l'époque) ne pouvait souffrir d'exception pour les fonctionnaires qu'en vertu de la poursuite d'activités non-commerciales publiques (alinéa 4). Aucune exception n'est donc légale dans le cas « de l'exercice d'emplois qui, tout en relevant de l'État ou d'autres organismes de droit public, n'impliquent cependant aucun concours à des tâches relevant de l'administration publique proprement dite » (CJCE, 1996, reprenant la jurisprudence de CJCE, 1980). Il est à noter que la liste des professions où le trilinguisme est facultatif dans la fonction publique est la reprise exacte de celle fixée par cet arrêt (« [la] recherche, l'enseignement, la santé, les transports terrestres, les postes et télécommunications, la distribution de l'eau, du gaz et de l'électricité »). Un règlement grand-ducal du 5 mars 2004 élargira la liste des emplois dans l'administration où l'une des trois langues nationales peut ne pas être parlée (Mém., 2004 .422). Enfin, une loi du 18 décembre 2009 consacre l'ouverture totale de la fonction publique aux citoyens des autres Etats de l'Union européenne, hors exercice de prérogatives de puissance publique (Mém, 2009b).

Selon l'analyse des données de recensement de mars 2008 (Pigeron-Piroth, 2009), la part des étrangers, moins susceptibles d'être trilingues, dans la fonction publique reste néanmoins faible au Luxembourg, bien qu'en nette augmentation (11,7%, contre 6,9% en 1995).

Il en est de même dans certains autres secteurs du marché de l'emploi luxembourgeois, pour lesquels les statisticiens ont forgé le concept de « secteur protégé ».

2 - Le Luxembourg est une société plurilingue

Pays accueillant une courte minorité d'étrangers dont la population est éduquée dans les trois langues officielles, le Luxembourg est à la fois multilingue et plurilingue. On peut à la fois parler d'un « multilinguisme social » (Lüdi, 2013 : 111), du fait de la variété des

langues parlées et de « multilinguisme institutionnel » (id.), puisque l'administration s'adresse à la population dans sa langue de préférence. Au Luxembourg, le « plurilinguisme individuel » est par ailleurs prégnant, puisque la « multicom pétence » linguistique (id.) est comme on le verra très répandue parmi les habitants – et, dans une moindre mesure, parmi travailleurs transfrontaliers dont le nombre va croissant.

2.1 - Les langues pratiquées par la population du Luxembourg

2.1.1 - Le nombre de langues parlées par habitant

Le nombre de langues parlées en moyenne dans le pays est de 2,2. Parmi les résidents luxembourgeois, les plus polyglottes sont les Néerlandais (2,8 langues), les moins polyglottes les Français (1,9 langue). Le multilinguisme est la règle au Luxembourg : 39,8% des habitants seulement sont monolingues, 26% parlent deux langues, 17,4% trois langues (pas nécessairement les trois langues officielles). 3,5% des résidents luxembourgeois en parlent cinq, soit plus de 16 000 personnes. Comme on le verra, cela tient en grande partie à la politique linguistique du système éducatif luxembourgeois. Significativement, ce sont les 15-19 ans qui sont les plus polyglottes, avec une moyenne de 2,6 langues parlées. A l'inverse, à partir des 55-59 ans, ce nombre tombe au-dessous de deux, ce que Fehlen (2013) attribue à la sortie progressive de cette tranche d'âge du marché du travail.

2.1.2 - Le nombre de langues parlées au quotidien

Selon les résultats du recensement de 2011, les langues les plus parlées au quotidien au Luxembourg (« à la maison » ou « à l'école / au travail ») sont le luxembourgeois (70,5%), suivi du français (55,7%) et de l'allemand (30,6%). Les langues officielles sont suivies par l'anglais (21%), le portugais (20%) et l'italien (6,2%). 12,1% des habitants du Luxembourg parlent fréquemment une autre langue dans leur quotidien (Fehlen & alii, 2013). Dans un pays dont 46,7% de la population est étrangère, au 1^{er} janvier 2016, selon les données libres d'accès de l'Office national de statistiques (Statec), il ne va pas de soi que l'ensemble de la population parle la langue nationale. Selon les analyses des données du recensement de 2011, seuls les Allemands, les Néerlandais et les Monténégrins maîtrisent, pour la moitié d'entre eux, le Luxembourgeois (id., 2013). Pour les deux premiers groupes, cela peut être expliqué par la proximité entre ces trois langues germaniques, qui facilite l'apprentissage. Pour les Monténégrins, majoritairement issus de la vague d'immigration des années 1990, cette bonne maîtrise du luxembourgeois peut être

expliqué par le fait qu'ils travaillent majoritairement dans des secteurs peu qualifiés où le luxembourgeois est la *lingua franca*. Portugais, Italiens et Belges le parlent à plus de 30%, les Français au quart et les Espagnols au cinquième. L'utilisation quotidienne du luxembourgeois connaît par ailleurs des variations régionales : les communes rurales du nord du pays sont celles où il est le plus pratiqué (plus de 80% de la population). Dans la capitale, très cosmopolite, seule une courte minorité de la population (48,8%) parle luxembourgeois au quotidien (id., 2013).

L'allemand est parlé par la moitié des Néerlandais, les Luxembourgeois dépassent la moyenne de 30,6%, les Français se situent légèrement en-dessous, Portugais et Espagnols nettement. Pour ces deux groupes linguistiques romanophones, le français est la première des langues nationales maîtrisées – tout comme les Belges, ils dépassent la moyenne de 55,7% de locuteurs francophones constatés dans la population. Le français est la langue que le plus de résidents ont en partage, le groupe national de taille notable le moins francophone étant les Allemands (40,8%).

2.1.3 - Quatre profils de locuteurs des langues officielles

Quatre profils d'habitants du Luxembourg se dégagent quant à la maîtrise des trois langues officielles du pays : en se fondant sur la maîtrise des quatre compétences auto-attribuées par les 1610 personnes interrogées dans le cadre du programme *European Values Study* en 2008, Berzosa et Dickes ont, en 2010, distingué quatre groupes de résidents luxembourgeois. Le trilinguisme concernerait 54% de la population, qui n'éprouverait aucune difficulté à comprendre, lire, écrire et parler les trois langues officielles. Un second groupe de 15% affirme n'avoir aucune difficulté en allemand, quasiment aucune en luxembourgeois sauf pour écrire (ce qui peut se comprendre puisque la langue écrite n'a été codifiée qu'en 1985 et réformée en 1993), mais considère avoir quelques difficultés en français. Le « groupe 3 » (14% de la population) maîtrise très bien le français, mais connaît des difficultés en allemand et luxembourgeois oral, et beaucoup de difficultés en luxembourgeois écrit – les auteurs parlent d'un « *monolinguisme français avec des compétences en luxembourgeois et en allemand* ». Enfin, le groupe 4, comprenant 9% de la population, se caractérise par un « *monolinguisme uniquement français* » - sans préjudice de la maîtrise d'autres langues situées hors du champ de l'étude : il est très fréquent à Luxembourg-Ville de côtoyer des Français travaillant dans leur langue et en anglais au quotidien ne parlant quasiment pas allemand ou luxembourgeois.

2.1.4 - Deux langues communautaires, une langue internationale

Au-delà des langues officielles, portugais et l'italien sont essentiellement parlés par leur groupe national respectif, tandis que l'anglais est deux fois plus maîtrisé par la moyenne de 21% de la population par les Néerlandais et les Espagnols. Allemands, Français, Italiens et Belges le maîtrisent plus souvent que la moyenne de la population, mais les Luxembourgeois moins souvent et les Portugais et les Monténégrins fort peu.

2.1.5.- Des profils linguistiques variables selon l'âge

L'analyse du recensement de 2011 montre que la maîtrise des langues selon l'âge des habitants est contrastée (id. 2013) : la maîtrise du luxembourgeois atteint un plateau aux alentours de 85% de la population de l'âge de 5 à 18 ans. Pour les tranches d'âge suivantes, elle décroît régulièrement de 18 à 35 ans, âge où cette langue n'est plus parlée que par 50% de la population environ. Cela peut s'expliquer par le départ massif des jeunes Luxembourgeois à l'étranger pour leurs études supérieures, et par l'arrivée de jeunes professionnels travaillant pour la fonction publique communautaire, la banque et la finance. Le taux de luxembourgophones remonte progressivement chez les 35-60 ans, pour atteindre un palier vers 70% à l'âge de 62 ans : les immigrants ont tendance à apprendre la langue, ne serait-ce que pour pouvoir acquérir la nationalité. Au-delà de 62 ans, le taux de luxembourgophones augmente régulièrement pour à nouveau dépasser les 80% au-delà des 80 ans. Cela peut s'expliquer par le retour au pays de travailleurs étrangers à la retraite, et par l'apprentissage de la langue par la majorité de ceux qui ont décidé de rester au Luxembourg.

Le français n'est la langue maternelle que d'un peu moins de 40% de la population, mais à partir de l'âge de 6 ans, son taux de locuteurs monte à 60% du fait de l'introduction du français au cycle 2 de l'enseignement luxembourgeois (Ministère de l'Education nationale et de la formation professionnelle (MENFP), 2012). Ce taux est maintenu jusqu'à la fin de l'âge de l'enseignement secondaire (18 ans) avant qu'il n'augmente jusqu'à 70% à l'âge de 25 ans, peut-être parce que l'enseignement supérieur est majoritairement dispensé en français au Luxembourg. Malgré une légère décroissance, le taux de francophones dans la population se maintient au-dessus de la barre des 60% jusqu'à l'âge de 55 ans, avant de décroître régulièrement pour passer sous la barre des 30% au-delà de 75 ans. Le retour des francophones en France ou en Belgique à leur retraite, et le moindre usage du français par les Luxembourgeois une fois leur carrière terminée peuvent expliquer cette évolution.

La maîtrise de l'allemand, rarement parlé à la maison, connaît un pic avec l'entrée dans le cycle 2 (6-8 ans) où il devient langue d'enseignement, pour atteindre son maximum vers les 10 ans à environ la moitié de la population du Grand-Duché. Elle décroît par la suite régulièrement pour se stabiliser vers les 30% entre 35 et 55 ans. Cela peut surprendre : certes, à partir de l'âge de 15 ans, l'allemand cesse d'être langue d'enseignement pour devenir une discipline linguistique comme les autres dans l'enseignement secondaire classique ; mais il reste, sauf exceptions, la langue d'enseignement dans le secondaire technique. Cette situation peut s'expliquer par le multilinguisme des germanophones : le recensement de 2011 montre qu'ils parlent à 84,6% français et à 88,3% luxembourgeois – et encore faudrait-il tenir compte de l'intercompréhension entre ces deux langues germaniques. L'allemand est donc la « *langue administrative et judiciaire* » dont on peut se passer le plus facilement au Luxembourg.

L'ensemble de ces statistiques ne prennent cependant pas en compte une partie de la population diurne du Luxembourg. En effet, une part non négligeable des travailleurs luxembourgeois effectuent des migrations pendulaires depuis les pays voisins. Ces « frontaliers » sont suffisamment nombreux pour qu'il soit nécessaire d'en tenir compte pour dresser le profil linguistique des Luxembourgeois. La répartition par nationalité des salariés des divers secteurs d'activité renseigne sur leur poids dans le monde du travail luxembourgeois des diverses langues.

2.2 - Une « population flottante » à prendre en compte : les travailleurs frontaliers

Depuis la signature du traité de Schengen (1985) et de l'Acte unique européen (1987), le nombre de travailleurs frontaliers, stable aux alentours de 10 000 depuis les années 1970, a régulièrement augmenté : à la fin de l'année 2010, la base de données de l'Inspection générale de la sécurité sociale (IGSS) comptait 146 600 frontaliers, dont 130 300 susceptibles d'effectuer des allers-retours quotidiens (Gerber, Enaux, 2012 ; Drevon, Gerber, 2012). Ils représentaient en 2011 44% des salariés du Grand-Duché (Drevon, Gerber, 2012). Une étude se fondant sur des chiffres de 2013 montre que leur nombre est passé à 158 758 – une hausse de 50% en 10 ans, même si depuis 2008, seul le nombre de frontaliers d'Allemagne a sensiblement augmenté (+84,5%). En 2013, on peut considérer que la moitié des frontaliers travaillant au Luxembourg résident en France (49,4%), un quart en Belgique (25,3%) et un quart en Allemagne (25,3% également) (OIE, 2014).

Faute d'études sur le sujet, il est difficile de connaître avec précision les langues parlées par les travailleurs frontaliers. Certains indices plaident néanmoins en faveur d'un accroissement du multilinguisme parmi les frontaliers. Entre 2003 et 2010, leur niveau de qualification a fortement augmenté : si le nombre de diplômés de l'enseignement secondaire est stable (de 45 à 42%), celui des travailleurs sans formation s'est effondré (de 19 à 2%), tandis que les travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur ont vu leur proportion fortement augmenter (de 33 à 53%) (Gerber, Enaux, 2012). Une étude de 2009 (Löh : 10-11 & 40-41) portant sur la grande région « SaarLorLux Rheinland-Pfalz Wallonie » montre que les frontaliers ont un profil de formation comparable à celui des résidents luxembourgeois, malgré l'installation fréquente dans le Grand-Duché des mieux rémunérés, donc des plus diplômés des travailleurs étrangers : Löh dénombrait 36% de diplômés du supérieur parmi les frontaliers pour 38% parmi les résidents luxembourgeois, les deux totaux les plus élevés de la grande région. Son étude montre qu'un niveau d'éducation supérieur augmente la probabilité d'être un travailleur frontalier. En considérant l'hypothèse plausible que les études supérieures augmentent la possibilité de plurilinguisme, on peut penser que la maîtrise de l'anglais, secondairement de l'allemand et de l'espagnol, marginalement du néerlandais, augmente chez les frontaliers.

2.3 - Comment estimer les langues parlées au travail hors du « secteur protégé » au Luxembourg ?

Le recensement de 2011 donne des indices sur les langues parlées au travail au Luxembourg, mais présente le biais statistique majeur de ne pas tenir compte des travailleurs frontaliers. Deux études permettent d'avoir une vision moins biaisée de la question : Pigeron-Piroth et Fehlen (2015) complètent les données censitaires par l'étude des offres d'emploi, tandis que Bamberg, Unsen & Vallado (2005) ont sondé un échantillon représentatif de 4950 entreprises sur le sujet.

2.3.1 - Les enseignements du recensement de 2011

Le recensement national de 2011 montre que les langues parlées au travail par les résidents luxembourgeois sont le français (68,2%), le luxembourgeois (60,5%), l'allemand (34,2%), l'anglais (28,5%), le portugais (14,6%), l'italien (4,8%). 7,3% des résidents parlent une autre langue au travail. Une minorité de répondants (41,3%) affirme ne parler qu'une langue au travail, la moyenne étant de 2,1 langues par personne. Les auteurs distinguent cependant un biais statistique amenant les recensés à minorer leur utilisation des langues

au travail : l'enquête interrogeait les résidents sur leur usage « habituel » et oral des langues au travail, négligeant leur usage occasionnel et écrit.

La domination du français comme langue de communication des résidents au travail semble être confirmée par la répartition des langues parlées au travail selon la nationalité révélée par le recensement de 2011 : c'est la seule langue parlée par plus de la moitié de chacun des groupes nationaux au travail. Seul le « secteur protégé » (public et parapublic) parle majoritairement le luxembourgeois, pour les raisons que nous avons explicitées. Au travail comme en-dehors, l'italien et le portugais présentent la particularité de n'être parlés pratiquement que par les Italiens et les Portugais, donc dans le cadre d'équipes de travail nationalement homogènes. Ces groupes nationaux renforcent par ailleurs la prééminence du français au travail, puisque c'est la première des langues nationales qu'ils apprennent en immigrant : le recensement montre qu'ils le parlent au travail à 90 et 80% respectivement, ce qui est le cas du troisième groupe romanophone : les Espagnols (81%) – par contre, aucun de ces trois groupes ne dépasse les 25% d'usage du luxembourgeois ou de l'allemand au travail, mis à part les Portugais pour le luxembourgeois (34,6%). Cela peut s'expliquer par l'arrivée sur le marché du travail des fils et filles d'immigrés portugais ayant la nationalité de leurs parents. Ces chiffres montrent par ailleurs que les francophones résidant au Luxembourg sont les plus réticents à pratiquer une autre langue nationale au travail : ni les Français ni les Belges ne dépassent les 16% de locuteurs de l'allemand ou du luxembourgeois dans ce contexte.

Le résultat le plus surprenant est le faible taux d'utilisation de l'allemand au travail... par les Allemands eux-mêmes : 12,3%. On peut croire à un processus d'autocensure, puisqu'aucun des dix autres groupes nationaux distingués par l'étude n'a moins de germanophones au travail. Ce chiffre surprenant réduit donc l'avance de l'allemand sur la première langue non nationale, l'anglais.

A mon sens, le principal biais statistique du recensement de 2011 est la non-prise en compte des 44% de travailleurs frontaliers. Piroth et Fehlen (2015) font l'hypothèse que la forte augmentation du nombre de frontaliers belges et français dans certains secteurs tels que le commerce et l'hôtellerie / restauration / cafés (de 29% en 1995 à 44% en 2009) a augmenté la prééminence du français dans ce secteur, surtout dans la capitale. Cependant, la méthodologie choisie ne permet pas de l'établir avec certitude, faute de connaître les compétences linguistiques des frontaliers – un écueil qu'ils ont tenté de surmonter en s'intéressant aux offres d'emploi.

2.3.2 - Une approche par les offres d'emplois

Pigeron-Piroth et Fehlen (2015) ont étudié les offres d'emploi de 1984 à 2014, dans l'hebdomadaire *Luxemburger Wort*, édité en français et en allemand, et diffusé à l'échelle nationale dès 1984, et sur le site internet *jobs.lu*, accessible dans le monde entier, depuis 2004.

Dans l'hebdomadaire, ils ont constaté, de cinq ans en cinq ans, une diminution constante du nombre d'offres d'emploi ne mentionnant pas d'exigences linguistiques, de 53,8% en 1984 à 28,2% en 2014. La maîtrise d'une langue de travail (7,8% en 1984) connaît un pic en 1994 (14,4%), avant de décroître régulièrement pour atteindre 6,7% en 2014. Mesurée à 11% en 1984, l'exigence d'un bilinguisme professionnel culmine plus tard, en 1999, à 21,5%, avant de décroître jusqu'à 15,9% en 2014. La maîtrise de trois langues au travail est devenue la norme d'exigence : attendue dans 20,2% des emplois en 1984, elle est attendue pour 41,8% des postes en 2014. Dans 88% des annonces, ce sont les trois langues nationales qui sont demandées. L'exigence de quatre langues reste marginale et stable : elle concerne 7,2% des annonces en 1984 et 7,3% en 2014. L'étude dénote des exigences encore supérieures à celles de la fonction publique dans deux secteurs d'activité : les transports et communications (57% de trilinguisme, 20% de quadrilinguisme), et les « autres services », qui semblent correspondre au travail de guichet et de relation avec les clients (57% de trilinguisme, 37% de quadrilinguisme). A l'inverse, le secteur « commerce, restauration, hébergement, réparation » est celui qui est le moins exigeant (30% de trilinguisme et 3% de quadrilinguisme tout de même), ce qui pourrait expliquer la part qu'y occupent les frontaliers, qui n'ont pas été éduqués dans trois langues de travail – quitte à ce que leurs employeurs organisent pour eux des cours de luxembourgeois sur objectifs spécifiques (Folscheid, Pirsch & Botzler, 2004, dans Berg & Weis, 2005).

Si l'on opte pour une définition élargie des langues demandées par l'employeur, englobant les langues demandées, les langues souhaitées, et la langue de rédaction des annonces lorsque celle-ci n'est pas mentionnée, Pigeron-Piroth et Fehlen (2015) constatent que le français, langue de rédaction de 71% des annonces, est évoqué par 90,4% d'entre elles, contre 69% pour le luxembourgeois, 69% pour l'allemand, et 20,7% seulement pour l'anglais. La chute du nombre d'annonces du *Luxemburger Wort* réclamant plus ou moins explicitement l'anglais peut surprendre, puisqu'il a culminé à 42% en 1999 avant de décroître.

Cela peut s'expliquer par l'émergence d'annonceurs en ligne, où les recruteurs se servent au contraire volontiers de l'anglais comme langue de communication : 70,3% des annonces sur *jobs.lu* sont rédigées dans cette langue. Le profil linguistique réclamé des candidats est fort différent : le bilinguisme est l'attente la plus fréquente (42%), et dans 80% des cas, ce sont le français et l'anglais qui sont attendus. L'anglais est la langue la plus souvent exigée ou souhaitée (81,5%), alors que le français n'est attendu que pour 62,7% des postes, l'allemand pour 37,3%, le luxembourgeois pour 15,5%. Si on prend en compte les exigences minimales des offres d'emploi, les écarts sont encore plus marqués (78,2%, 49,5%, 20,3% et 6,1% respectivement).

On peut donc conclure à une spécialisation des canaux de diffusion des annonces d'emploi. Au-delà du « secteur protégé », Pigeron-Piroth et Fehlden (2015 : 25) divisent le marché de l'emploi au Luxembourg en deux autres domaines : d'une part, un « pôle local », où la maîtrise du luxembourgeois n'est pas nécessaire et un faible niveau d'étude suffisant (la construction et les services notamment). Le *Luxemburger Wort* est pour ce pôle un vecteur d'annonces d'emploi efficace. D'autre part coexiste un « pôle international », exigeant un niveau de formation élevé, où la langue anglaise est nécessaire, pour lequel *jobs.lu* est un canal efficace pour recruter. Pour l'étude du contexte de stage, le principal apport de leur travail est de confirmer que les configurations linguistiques au travail sont très variables selon les secteurs d'activité au Luxembourg.

Les auteurs admettent cependant quelques biais à leur méthodologie : il existe d'autres canaux de diffusion des offres d'emploi qu'ils n'ont pas étudiés : agences d'intérim, administration de l'emploi luxembourgeoise (ADEM), filières communautaires de recrutement (notamment dans le secteur du bâtiment), autres sites internet – voire un recrutement sans appel à candidature, par réseau personnel, concernant 28% des postes (Hauret 2009, dans Piroth & Fehlen, 2015). Pour toutes ces raisons, il semble opportun d'évaluer auprès des entreprises elles-mêmes les langues parlées au travail au Luxembourg.

2.3.3 - L'approche par le sondage des entreprises suggère la spécificité de l'Ecole européenne de Luxembourg-I

Bamberg, Unsen et Vallado (2005) ont sondé un échantillon représentatif de 4650 entreprises sur les modalités d'utilisation des langues au travail. L'étude différencie l'oral et l'écrit d'une part, la communication interne et externe d'autre part. En enquêtant directement auprès des entreprises, les auteurs évitent l'écueil de l'oubli des travailleurs

frontaliers. Dans les quatre cas, le français est la langue la plus utilisée. Pour la communication orale interne comme externe, le luxembourgeois arrive en deuxième position, alors que c'est l'allemand qui arrive deuxième pour la communication écrite. L'anglais ne quitte le quatrième rang que pour devancer le luxembourgeois comme langue de communication externe à l'écrit. Cependant, les auteurs notent des variations régionales : si le français arrive au premier rang au Sud, au Nord et au Centre du pays, c'est l'allemand qui est la première langue de communication à l'Est. Le luxembourgeois est plus utilisé au Nord, et surtout moins au Centre, autour de la capitale. Les différences les plus notables liées au statut des salariés sont une plus grande utilisation de l'anglais par les cadres et du portugais par les ouvriers. Concernant le niveau de maîtrise des langues utilisées, il est considéré comme inférieur pour l'anglais, oral et écrit, et le luxembourgeois écrit.

Ces deux dernières études, dont les conclusions ont eu une influence assumée sur les politiques linguistiques luxembourgeoises (Berg & Weis, 2005), montrent que le monolinguisme au travail est rarissime au Luxembourg, où les travailleurs utilisent trois à quatre langues au quotidien, parmi lesquelles les trois langues nationales, fréquemment l'anglais et / ou le portugais, parfois le néerlandais, l'italien ou l'espagnol.

Afin de vérifier si l'Ecole européenne de Luxembourg-I est conforme à cette moyenne, j'ai sondé et observé 151 personnes : 131 des 164 enseignants, les 8 conseillers d'éducation, les 3 secrétaires, 4 agents, 4 gardes et le directeur adjoint de l'école sur les langues qu'ils utilisaient au travail¹. J'ai pu constater que parmi les trois langues de communication officielles des Ecoles européennes, l'anglais (126 répondants), le français (100) sont beaucoup plus pratiqués que l'allemand (40). Significativement, seules les classes germanophones tiennent leurs conseils de classe dans cette langue (en aménageant du temps de traduction), alors que les autres choisissent le français ou l'anglais. Les langues des autres sections linguistiques existantes à l'école forment un troisième groupe numérique avec le luxembourgeois (18) : le néerlandais (20), l'espagnol (14), le portugais (10), le suédois (12), le finnois (9) et le polonais (9). Deux langues officielles de l'Union européenne qui ne sont plus représentées par une section linguistique depuis la partition de l'école en 2012 viennent ensuite : le grec (5), l'italien (6) et l'estonien (2) n'ont que peu de locuteurs, qui l'utilisent occasionnellement. Enfin, certaines langues ne sont pas pratiquées entre adultes, soit parce qu'un ou deux enseignants seulement les enseignent (bulgare,

¹ Voir annexe 1

slovaque, maltais, lituanien, letton), soit parce qu'elles sont des langues maternelles du personnel non enseignées à l'école et ne possédant qu'un locuteur (albanais, alsacien, wallon, amharique, arabe, catalan). Le russe, pourtant parlé par cinq personnes au moins, n'est pas utilisé : même entre eux, nos collègues baltes préfèrent utiliser l'anglais, et les deux autres russophones le savent. Il est à noter que certains sous-groupes ont leur propre langue de communication : sa propre langue pour chaque section linguistique, le néerlandais pour les conseillers d'éducation presque tous flamands, le luxembourgeois pour les agents de maintenance originaires du Grand-Duché, le français pour les gardiens, tous frontaliers français ou belges. Je n'ai pas sondé les agents d'entretien qui interviennent en fin de journée, mais j'ai pu constater qu'ils parlaient entre eux français ou portugais. Si on reprend la typologie de Bamberg, Unsen et Vallado (2005), on peut affirmer que la communication interne orale fait apparaître la hiérarchie suivante : 1. Anglais, 2. Français, 3. Allemand, 4. Luxembourgeois ou néerlandais.

Pour ce qui concerne la communication écrite interne, le caractère officiel de l'anglais, du français et de l'allemand leur réserve les trois premières places, puisque toutes les instructions officielles, tous les messages hiérarchiques sont en trois langues. Cependant, dans les échanges de courriels groupés sur l'intranet, on constate que l'allemand, la moins pratiquée des trois langues, a tendance à être omise. Au contraire, l'anglais, la plus communément maîtrisée, peut être la langue unique de certains messages quotidiens concernant des enseignants de différentes sections linguistiques. La hiérarchie semble donc une nouvelle fois être : 1. Anglais, 2. Français, 3. Allemand. La quatrième place est plus difficile à déterminer.

La communication externe de l'école se fait, à l'écrit, via un site internet trilingue, et souvent en français avec les autorités luxembourgeoises, car c'est celle des trois langues officielles du pays qui est la plus communément maîtrisée par la hiérarchie. Cependant, l'administration centrale de l'école comptant une part de luxembourgeois à des postes stratégiques (secrétaire de la directrice, économiste), je me suis renseigné sur leur propension à écrire dans cette langue à leurs interlocuteurs extérieurs. Ils m'ont expliqué que c'était l'exception : c'est souvent le français, parfois l'allemand qui est utilisé dans ces cas. Il est donc probable que l'ampleur de l'utilisation du luxembourgeois pour la communication écrite extérieure ne dépasse pas celles des langues des différentes sections linguistiques que les enseignants utilisent avec les parents des élèves. Dans les rares cas où les parents ne maîtrisent pas la « langue 2 » de leurs enfants, les échanges avec l'enseignant l'utilisant pendant ses cours se poursuivent le plus souvent en anglais. Ayant collecté les données de

façon plus empirique, je ne serais pas formel sur le classement des langues, qui semble être : 1/2. Anglais/ français, 3. Allemand.

La communication externe orale se fait, à l'échelle de la direction, en français pour les relations avec les autorités luxembourgeoises, prioritairement en anglais lorsque des parents d'élèves de nationalités différentes sont réunis. Les mêmes règles informelles qu'à l'écrit semblant s'appliquer à la communication entre les enseignants et les parents, on peut supposer que la hiérarchie d'utilisation des langues pour la communication externe orale est : 1 : Anglais, 2 : Français, 3 : Allemand.

Fig. 1 : Hiérarchie des langues dans les entreprises au Luxembourg (Berg & Weis, 2009 : 25)

	Oral	Ecrit
Communication interne	Français Luxembourgeois Allemand Anglais	Français Allemand Luxembourgeois Anglais
Communication externe	Français Luxembourgeois Allemand Anglais	Français Allemand Anglais Luxembourgeois

Fig. 2 : Hiérarchie des langues entre les employés de l'école secondaire de l'.EL-I (en appui sur les catégories définies par Berg & Weis, 2009 : 25)

	Oral	Ecrit
Communication interne	Anglais Français Allemand Luxembourgeois / Néerlandais	Anglais / Français Allemand
Communication externe	Anglais Français Allemand	Anglais Français Allemand

Un point commun subsiste avec la majorité des lieux de travail luxembourgeois : le monolinguisme est l'exception. Sur les 151 personnes interrogées, je n'ai trouvé que cinq enseignants anglophones et quatre gardiens francophones, ainsi que cinq enseignants de français n'utilisant pas d'autres langues au travail malgré des notions d'anglais et / ou d'allemand.

Dans un pays officiellement trilingue où le plurilinguisme est la règle, l'Ecole européenne, organisée autour d'un trilinguisme différent et elle aussi plurilingue, semble confrontée à un défi comparable à celui des autres écoles du Luxembourg, mais avec des paramètres différents. Il me paraît donc judicieux, pour présenter le contexte professionnel spécifique

dans lequel j'ai effectué mon stage, de poursuivre la comparaison de l'Ecole européenne avec le système d'enseignement luxembourgeois.

Chapitre 2 – L’Ecole européenne, un établissement spécifique dans le contexte luxembourgeois

L’Ecole européenne de Luxembourg-I se distingue au Luxembourg par l’appartenance à un système éducatif différent de l’enseignement public luxembourgeois dont elle fut la pionnière. La façon d’y envisager la place des langues dans l’enseignement est donc différentes de celle des établissements qui l’entourent, même s’il s’agit d’une priorité commune aux deux systèmes éducatifs.

1 – Pertinence de la comparaison avec les établissements luxembourgeois

1.1 - Le poids relatif des deux systèmes scolaires

A l’échelle du Luxembourg, le système éducatif public luxembourgeois scolarisait 83,8% des élèves en 2010/2011, les écoles privées 4%, les lycées transfrontaliers 3,1% et les écoles internationales 9,1% (Pigeron-Piroth & Fehlen, 2015). Le poids de la scolarisation alternative semble même plus fort dans l’enseignement secondaire : en 2013/2014, 10 681 élèves étudiaient hors de l’enseignement public sur 50 511 élèves résidents, soit 21,1% (ministère de l’Education nationale, de l’enfance et de la jeunesse, MENEJ, 2015).

Parmi ces offres alternatives d’enseignement, les deux Ecoles européennes occupent une place notable : lors de l’année scolaire 2012-2013, le système éducatif public luxembourgeois scolarisait 39 585 élèves dans le secondaire, contre 5080 pour les offres alternatives (Chambre de commerce Luxembourg, CCL, 2014). Sur ce total, 2372 fréquentaient les bancs des deux Ecoles européennes (Conseil supérieur des écoles européennes, CSEE, 2012), soit 46,7% des élèves inscrits dans les systèmes alternatifs d’enseignement. Scolarisant 5,3% des élèves au secondaire, le système scolaire européen se place donc sans guère de doute au second rang luxembourgeois par son nombre d’élèves.

Si l’on considère l’ensemble des élèves scolarisés par les deux systèmes, on constate qu’en 2014, le système public luxembourgeois se chargeait de 87 590 élèves (MENEJ, 2015), contre 25 903 pour les écoles européennes de type I (CSEE, 2015). Si l’on ajoute les élèves des écoles européennes affiliées (type II et III) à l’aide des chiffres disponibles, un peu plus anciens, on parvient à un ordre de grandeur de 29 430 élèves (BSEE, 2012, *Europäische Schule RheinMain*, 2016, *City of Copenhagen*, 2016, *Office of the Secretary General*, 2015), soit un rapport du simple au triple pour la taille des deux systèmes scolaires.

1.2 - Des processus décisionnels différents

Les établissements scolaires du système d'éducation public luxembourgeois sont astreints à respecter la hiérarchie des normes suivantes : lois, règlements grand-ducaux, instructions ministérielles (l'équivalent des circulaires en droit français). Les lois font l'objet d'un processus de consultation à plusieurs étapes : au stade de l'avant-projet de loi, le ministère peut consulter les représentants des syndicats, organisations non gouvernementales et entreprises qu'il souhaite, et mettre en ligne le contenu de ces consultations : c'est la « pré-consultation ». Lorsque le Conseil de gouvernement a approuvé l'avant-projet, a lieu la « consultation publique », plus formelle et en partie obligatoire, sur le corps du projet et éventuellement sur les amendements. L'avis du Conseil d'Etat est dans tous les cas obligatoire ; dans le cas des projets de loi sur l'enseignement, la Chambre des fonctionnaires et employés publics doit aussi être consultée, ainsi que la Chambre des métiers - lorsque la formation professionnelle est en jeu, mais en pratique celle-ci est presque systématiquement sollicitée. L'avis du Conseil économique et social, regroupant représentants de l'Etat, des employeurs et des syndicats est facultatif. Des experts privés peuvent être consultés par la commission parlementaire en charge du projet, le ministère et les organismes consultatifs. Si la commission juge le projet de loi crucial, elle peut demander à la conférence des Présidents des groupes parlementaires à ce que les auditions soient publiques et retransmises.

Dans les écoles européennes, budget, organisation administrative et programmes sont décidés de façon centralisée. D'après la convention portant statut des écoles européennes, le protocole intergouvernemental régissant le fonctionnement des Ecoles européennes depuis octobre 2002 (Bureau du Secrétaire général des Ecoles européennes, BSGEE, n.d), l'instance suprême de décision des Ecoles européennes est le « Conseil supérieur des Ecoles européennes ». Chaque Etat membre y est représenté par des hauts-fonctionnaires appointés par leur ministère de l'Education, un siège est accordé au représentant du personnel et à celui des parents d'élèves. Au quotidien, un Secrétaire général des Ecoles européennes et son Bureau assurent la direction de ce système scolaire.

En pratique cependant, les programmes sont préparés par un groupe d'enseignants (« groupe de travail ») sous la double responsabilité, pour chacune des sciences humaines, d'un inspecteur missionné par l'un des Etats membres auprès des Ecoles européennes dans sa matière, et de trois experts de rang universitaire exerçant chacun dans une des langues

d'enseignement du système scolaire : allemand, anglais, français. Dans certains cas, comme la réforme du programme de géographie de 4^e/5^e mise en place en 2015-2017, une procédure de consultation des enseignants est organisée à l'échelle de chaque établissement sur l'avant-projet final, mais elle ne donne pas lieu à de notables modifications du projet.

1.3 - Une école singulière au Luxembourg, pionnière du système éducatif européen

1.3.1 - Une école pionnière du système éducatif européen

L'Ecole européenne de Luxembourg I a été la pionnière d'un nouveau système scolaire : fondée en 1953, elle a alors pour vocation de scolariser les enfants des premiers fonctionnaires européens travaillant pour la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA). Un système scolaire s'est peu à peu développé dans les villes d'implantation d'institutions européennes : cinq écoles en Belgique (à Bruxelles et à Mol), deux à Luxembourg, trois en Allemagne (Munich, Karlsruhe, Francfort), une en Espagne (Alicante), une en Italie (Varèse) et une aux Pays-Bas (Bergen) (BSGEE, n.d). Celle située à Culham, au Royaume-Uni, fermera en 2017 du fait du transfert des activités de recherche européennes sur la fusion nucléaire à Cadarache (France). A ces écoles dites de « type I » se sont ajoutées, depuis 2005, les écoles de « type II », créées par les Etats membres de l'Union et qui ont pour vocation non exclusive d'accueillir les enfants de fonctionnaires européens dans leurs zones d'implantations non encore desservies par une école (cas de l'école de Strasbourg) ou d'arrivée récente de fonctionnaires européens (cas de l'école de Manosque, près de Cadarache, branche d'un lycée international en constitution). Enfin, les écoles de « type III » sont des écoles sans lien avec l'Union européenne qui décident de suivre ses programmes et examens. Elles sont sujettes à homologation par les organes décisionnels du réseau des Ecoles Européennes.

Les tâches de mise en pratique des décisions du Conseil supérieur et de dialogue avec les autorités locales sont confiées à une directrice, en charge de l'ensemble de l'Ecole (maternelle, primaire et secondaire). Elle délègue à un directeur adjoint le soin de veiller sur l'enseignement secondaire. Par rapport au système scolaire luxembourgeois, celui-ci possède un rôle pédagogique accru : il a voix prépondérante lors du choix des « chargés de cours » (enseignants recrutés par l'école) et il est chargé d'inspecter les « détachés » (enseignants mis à disposition par leur Etat d'origine pour un maximum de dix ans) au

bout de deux et cinq ans dans l'établissement afin de les confirmer dans leur poste, moyennant avis conforme de leur inspecteur national de tutelle. En pratique, il s'appuie aussi sur le rayonnement de l'enseignement dans l'établissement pour émettre ses préconisations, et ses recommandations sont suivies. La Direction est soucieuse de la formation continue et accueille donc favorablement les démarches de reprise d'études des enseignants.

Dans l'organisation pédagogique de l'Ecole, il y a des effets de seuil cruciaux, notamment pour les cours dispensés en langue seconde que je dispense : pour que les élèves puissent choisir les cours approfondis d' « histoire 4 périodes » ou de « géographie 4 périodes » dans les deux dernières années d'enseignement, il faut un minimum de cinq élèves, ou une dérogation pour ouvrir un groupe plus petit ne disposant que de trois périodes d'enseignement. Franchir ces seuils nécessite souvent de convaincre les élèves de ne pas s'autocensurer dans leurs choix d'option, et/ou que les coordinateurs de cycle d'enseignement et la direction acceptent de mettre en place un dispositif exceptionnel.

1.3.2 - Une école singulière au Luxembourg

L'Ecole européenne (EEL-I) est tout d'abord singulière par ses liens institutionnels avec l'Etat luxembourgeois, qui se limitent à la mise à un secteur non pédagogique, mais crucial : celui-ci met des bâtiments à disposition de l'ensemble des établissements scolaires, en vertu de la loi du 13 avril 1970, qui l'autorise « à construire dans le pays à des fins administratives ou sociales, ou pour faciliter l'hébergement d'organismes internationaux au Grand-Duché » (Mém., 1970). Lorsque l'école a été dédoublée par l'ouverture de l'Ecole européenne de Luxembourg-II, l'investissement du Grand-Duché a d'ailleurs été considérable : 237 millions d'euros (Mém., 2007).

Par ailleurs, l'Ecole européenne de Luxembourg-I (EEL-I) se distingue du système d'enseignement luxembourgeois par son approche de l'enseignement dans un contexte multilingue. Certes, dans les deux cas, l'accent est mis sur la dispense d'une partie de l'enseignement en langue non maternelle, mais pour des raisons différentes. Le Grand-Duché justifie son choix par le contexte local : « au Luxembourg, étant donné l'exiguïté de son territoire, sa situation géographique et l'hétérogénéité de sa population, l'apprentissage des matières dans une autre langue que celle qui est parlée à la maison n'est pas un choix, mais une nécessité », affirme une instruction ministérielle luxembourgeoise (ministère de

l'Education nationale et de la formation professionnelle, MENFP, 2010 : 2). Ce choix est présenté comme pragmatique, et s'adressant à des élèves aux projets variés : « Ce système [...] permis à des générations de bacheliers luxembourgeois de trouver leur place dans la société et de faire des études dans les pays de leur choix » (id : 1). Au contraire, le système des Ecoles européennes est d'essence programmatique : dans les fondations de chaque école européenne est gravée cette phrase de Jean Monnet :

Elevés au contact les uns des autres, libérés dès leur plus jeune âge des préjugés qui divisent, initiés aux beautés et aux valeurs des diverses cultures, ils prendront conscience, en grandissant, de leur solidarité. Tout en gardant l'amour et la fierté de leur patrie, ils deviendront, par l'esprit, des Européens, bien préparés à achever et à consolider l'œuvre entreprise par leurs pères pour l'avènement d'une Europe unie et prospère (BSGEE, n.d : 9).

Ce système scolaire a été conçu à l'échelle européenne, l'ancrage local passant au second plan, et assez explicitement pour former une élite intellectuelle – d'où l'absence d'enseignement technologique ou professionnel qui serait le pendant de l'enseignement secondaire technique luxembourgeois.

Les écoles européennes ont en effet été fondées par des membres d'une élite administrative pour former leurs enfants. Aujourd'hui encore, la majorité des élèves de « Luxembourg I » (1108 sur 1389 dans le secondaire) sont les enfants de fonctionnaires européens. Ces élèves de « catégorie I » sont scolarisés prioritairement dans ce système éducatif. Leur nombre important s'explique par la densité des institutions et organes européens présents à Luxembourg : la Cour de justice de l'Union européenne y a son siège, la Commission européenne son deuxième plus grand site d'implantation après Bruxelles. La Banque européenne d'investissement (BEI) y est aussi installée. Viennent ensuite, par ordre décroissant de priorité, les enfants de « catégorie II » (45), dont les parents sont employés par des institutions ayant signé un accord de partenariat pour ce faire. Dans le cas de l'EEL-I, on peut notamment citer l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord (OTAN) et la Cour de Justice de l'Association Européenne de Libre-Echange (AELE). Enfin, les élèves extérieurs, dits de « catégorie III » (236), ne peuvent s'inscrire que lorsque la section linguistique qu'ils souhaitent intégrer compte sans eux moins de 24 élèves (De Tournemire & Vassilacou, 2016 : 5), disposition restrictive puisque l'effectif d'une classe peut atteindre 27 élèves jusqu'à la 5^e et 30 élèves en 6^e et 7^e (id. : 3). Leurs parents sont assujettis au « minerval », un système de frais de scolarité, contrairement aux autres élèves.

Il y a cependant un constat commun entre le système scolaire luxembourgeois et le système scolaire européen : l'importance de l'enseignement des langues et de l'enseignement en langue non maternelle.

2 - La place des langues dans les deux systèmes d'enseignement

Confrontés à des élèves dont les langues maternelles sont diversifiées, mais selon des configurations différentes, les systèmes scolaires luxembourgeois et européen ont opté pour une articulation différente entre langue maternelle et langue d'enseignement d'une part, et entre les langues non nationales et les disciplines non linguistiques (DNL) qu'elles permettent à enseigner d'autre part.

2.1.- Deux systèmes éducatifs dont les élèves ont des langues maternelles diversifiées, mais selon des configurations différentes

L'enseignement luxembourgeois se caractérise par la domination de deux langues maternelles, le luxembourgeois et le portugais. Au primaire, l'écart entre le nombre de luxembourgophones et de lusophones a tendance à se réduire, passant de 54,4% et 22,8% en 2006/2007 à 41,4% et 29% en 2012/2013. Significativement, les élèves luxembourgophones sont minoritaires au primaire, alors même que les Luxembourgeois sont légèrement majoritaires dans la population de leur pays – fait à relier avec l'importation par le Luxembourg de jeunes professionnels en âge d'avoir des enfants.

Au secondaire apparaît une forte disparité du poids respectif du luxembourgeois et du portugais entre l'enseignement secondaire classique (qui scolarise environ un tiers des élèves) et l'enseignement secondaire technique. Dans l'enseignement secondaire classique, la part des élèves parlant luxembourgeois à la maison reste dominante, bien qu'en légère érosion, de 78,5% en 2006/2007 à 70,8% en 2012/2013. La part des élèves parlant portugais à la maison augmente de 6% à 8,3% dans le même laps de temps, celle des élèves ayant une autre langue maternelle augmente également, de 15,5% à 20,9%. Dans l'enseignement secondaire technique, la répartition par langue maternelle des élèves est fort différente : entre 2006/2007 et 2012/2013, la part des élèves parlant luxembourgeois à la maison est devenue minoritaire, passant de 57,3% à 46,3%. En revanche, la part des élèves lusophones ne cesse d'augmenter au cours de cette période, passant de 23,9% à 31,8%, et reste supérieure à celle des élèves parlant une langue tierce à la maison (18,8% en 2006/2007, 21,9% en 2012/2013) (MENEJ, 2014 : 107). L'importance numérique de la

communauté portugaise n'est qu'une part de l'explication : la critique la plus fréquente faite au système éducatif luxembourgeois est la part de l'allemand et des matières en allemand dans l'enseignement primaire, qui nuirait aux progrès des élèves parlant une langue latine à la maison. Divers dispositifs sont mis en place pour une intégration progressive de ces élèves, mais les tests menés à l'issue de la cinquième primaire et de la 9^e secondaire montrent, il est vrai, des résultats inférieurs à la moyenne pour les élèves portugais en allemand ; cependant, de meilleurs résultats en français les compensent. Le fait que les résultats en mathématiques des élèves lusophones soient inférieurs à la moyenne en 5^e primaire (-2,56 points), puis de peu supérieurs à la moyenne (de 0,95 à 1,39 points) en 9^e secondaire (enseignement technique), deux niveaux où ils sont enseignés en allemand, ne permet pas d'étayer avec certitude cette hypothèse (Tonnar-Meyer, Unsen, Vallado, 2005 : 15).

Pour sa part, l'Ecole européenne de Luxembourg-I connaît une grande diversité de langues maternelles parmi ses élèves. La répartition des élèves par nationalité en donne une idée peu fidèle, du fait du mode de calcul choisi qui ne permet pas de prendre en compte le bilinguisme (BSEE, 2015 : 9). En effet, un élève franco-allemand sera compté comme « 0.5 allemand, 0,5 français ». De plus, comment classer les élèves de pays multilingues, tels que les Belges, tantôt francophones, tantôt néerlandophones, parfois germanophones ? La meilleure approximation semble être de se fier aux effectifs des différentes sections linguistiques (CSEE, 2015 : 11), même si cela ne permet pas de comptabiliser les élèves issus des groupes linguistiques le moins nombreux. En effet, à l'Ecole européenne de Luxembourg-I, les élèves bulgares, estoniens, lettons, slovaques et lituaniens sont tenus de suivre la plupart des cours avec l'un des trois principaux groupes linguistiques : anglophone, francophone ou germanophone. Ces élèves, appelés SWALS (*Students Without a Language Section*), ne suivent dans leur propre langue que les cours de « langue 1 » (L1). On connaît en revanche la répartition des élèves SWALS par L1 (CSEE, 2015 : 12) et par section de rattachement (id. : 13). Cela permet d'établir la répartition des élèves par « L1 », présentée ici par ordre décroissant d'élèves :

L1	Effectif	Part (%)
Français	619	20,2
Anglais	410	13,4
Allemand	341	11,1
Espagnol	340	11,1
Néerlandais	236	7,7
Suédois	218	7,1
Polonais	189	6,2
Portugais	185	6,0
Finnois	172	5,6
Lituanien	123	4,0
Bulgare	105	3,4
Letton	68	2,2
Estonien	64	2,1
Slovaque	1	0,03
Total	3071	100

Fig. 3 : Répartition par Langue 1 (L1) des élèves de l’Ecole européenne de Luxembourg-I

Cette répartition ne permet cependant pas non plus de tenir compte des cas de bilinguisme, qui peuvent par ailleurs englober des langues non officielles dans l’Union. Surtout, crucialement, elle ne permet pas de prendre en compte les 89 élèves luxembourgeois, qui suivent généralement les cours de la section germanophone.

On constate donc que la problématique de la langue maternelle pratiquée par les élèves est abordée de façon différente par les institutions luxembourgeoises et l’Ecole européenne. Le système luxembourgeois scolarise des élèves dont une majorité de moins en moins large est luxembourghophone native, et se confronte à la question de la réussite de ceux ne pratiquant pas à la maison la langue véhiculaire (le luxembourgeois) ou l’une des deux langues d’enseignement (l’allemand et le français). L’école européenne scolarise quant à elle la majorité des élèves dans leur langue maternelle pour la majorité des matières, à l’exception notable des groupes linguistiques les moins nombreux – particulièrement les luxembourgeois, qui sont les seuls à ne pas pouvoir bénéficier de cours de leur propre langue avant les deux dernières années de scolarité. Cette approche très différente de l’enseignement de la langue maternelle va de pair avec une mise en place très dissemblable du plurilinguisme dans l’enseignement.

2.2 - Des mises en œuvre de l'enseignement en langue non maternelle différentes à tous les cycles d'enseignement

L'enseignement en langue non maternelle revêt des modalités différentes dans les systèmes d'enseignement luxembourgeois et européen, que ce soit à la maternelle, au primaire ou au secondaire.

2.2.1 - Dans l'enseignement maternel

L'« éducation précoce » a été créée au Luxembourg en 1998-1999 (CCL, 2014) pour scolariser les enfants pendant l'année de leurs trois ans, et est facultative. De quatre à six ans, les enfants sont scolarisés en « éducation préscolaire », qui est obligatoire pour les élèves ayant quatre ans révolus au premier septembre. Depuis la réforme de 2009-2010, ces trois premières années forment le « cycle 1 » de l'enseignement luxembourgeois (MENFP, 2012). Au-delà des objectifs attendus dans un cycle d'enseignement pré-primaire (vie en commun, logique, découverte du monde, psychomotricité et santé, expression créatrice), le programme mentionne expressément la langue luxembourgeoise. Cette préoccupation n'est pas nouvelle : dès 2000, le Ministère affirme que « la familiarisation avec la langue et la culture luxembourgeoises est une priorité, compte tenu de la nécessité d'une bonne intégration dans l'école d'abord, dans la société ensuite » (MENFP, 2000, cité par Berg et Weis, 2005 : 51). En effet, selon les données de l'Education nationale luxembourgeoise portant sur l'année scolaire 2010-2011, 56,2% des enfants scolarisés dans le cycle 1 de l'enseignement luxembourgeois ne parlent pas le luxembourgeois comme première langue à la maison, soit un peu plus que les 47,5% d'enfants étrangers de cet âge (Adam, 2012). Le décalage de ces deux chiffres avec les 43,6% d'étrangers que compte le Grand-Duché en 2011 s'explique par deux raisons :

- d'une part, la pyramide des âges des étrangers connaît un renflement dans la génération des 25-45 ans, dû à l'immigration de travailleurs, que celle des luxembourgeois ne connaît pas - d'où un taux de fécondité supérieur des étrangers (Peltier, Thill & Heins, 2012),
- d'autre part, le luxembourgeois prend du temps à s'imposer comme langue de communication dans les foyers luxembourgeois : si 98,3% des étrangers dont les parents sont nés au Luxembourg parlent luxembourgeois à la maison, ce chiffre tombe à 80,8% lorsque seule leur mère est née au Luxembourg, à 75,9% lorsque c'est le cas du seul père et à 50,4% lorsque les deux parents sont nés à l'étranger (Fehlen & Heins, 2016).

C'est donc au plus jeune âge que la question de l'apprentissage du luxembourgeois se pose avec le plus d'acuité, d'autant plus que la langue nationale est perçue par l'institution

comme un substrat nécessaire qui « devra [...] permettre d'aborder avec moins de difficulté l'allemand, langue d'alphabétisation en première année d'études primaires » (Maurer-Hetto & al, 2003, cité par Berg & Weis, 2005 : 51).

Ces contraintes sont totalement ignorées par l'enseignement maternel des écoles européennes : de trois à cinq ans, l'enseignement à l'école maternelle s'effectue dans la langue choisie par les parents, en pratique leur langue maternelle, ou à tout le moins celle de l'un d'entre eux. Des objectifs communs existent avec l'enseignement luxembourgeois (« préparer l'enfant à une vie heureuse, saine, responsable », « développer la personnalité et les capacités de l'enfant », « soutenir le potentiel d'apprentissage de l'enfant », « construire le respect de l'autre et de son environnement », BSGEE, 2011). Un objectif supplémentaire apparaît (« promouvoir un esprit européen »). Surtout, la langue du pays d'accueil de chaque Ecole n'est pas prise en compte : certes, l'éducation doit « respecter et apprécier l'identité culturelle et sociale des enfants, ses valeurs et celles des autres », mais la question linguistique n'est pas abordée (BSGEE, 2011).

Dès le début de l'enseignement, les élèves de l'école européenne présentent donc un profil linguistique atypique, car ceux qui n'acquièrent pas le luxembourgeois dans leur cercle familial ne sont pas mis en contact avec cette langue, contrairement aux élèves scolarisés dans l'enseignement public luxembourgeois.

2.2.2 - Dans l'enseignement primaire

L'enseignement primaire luxembourgeois accueille les enfants de l'année de leurs 6 ans à l'année de leurs 11 ans, de la 1^{re} à la 6^e. Il est divisé en trois cycles (« 2 », « 3 » et « 4 ») de deux ans chacun. L'allemand est la langue d'enseignement au cours de ces six années, et le français est introduit au 4^e semestre du cycle 2, à raison de 54h, soit 3h par semaine (MENFP, 2012). A partir de cette année-là, trois langues sont pratiquées à l'école en contexte d'enseignement, puisque le luxembourgeois reste la langue des échanges informels, même avec les enseignants. L'enseignement des langues représentaient 39,4% du temps d'enseignement au primaire au Luxembourg en 2005. Cependant, si on considère que seuls les cours de luxembourgeois, 1h par semaine, sont donnés dans cette langue (Mém., 2011), on peut remarquer que la quasi-totalité des cours de discipline non linguistique (DNL) se déroule en langue étrangère (LE) pour tous les enfants, luxembourgeois compris. Pour ceux arrivés en cours de cursus scolaire ne parlant pas allemand, des aménagements sont prévus, notamment l'enseignement des mathématiques en français à la place de l'allemand (Mém., 2009a).

A l'école européenne en revanche, la langue d'enseignement au primaire, de 6 à 10 ans, est quasi-exclusivement la langue maternelle des élèves, sauf à ce que les parents en choisissent délibérément une autre, ce qui est exceptionnel. Seule la « langue 2 » des élèves (anglais, français, ou allemand) est enseignée en langue étrangère, à raison de 2h30 par semaine en 1^{re} et 2^e année, de 3h45 par la suite. Il y a deux exceptions à cette règle :

- comme indiqué précédemment, les élèves des Etats de l'Union dont la langue officielle forme un groupe linguistique peu nombreux (SWALS) sont tenus de suivre les cours avec les anglophones, les francophones ou les germanophones, sauf pour les cours de « langue 1 » où ils apprennent leur langue maternelle, et ceux de « langue 2 » où ils apprennent leur langue d'enseignement. Ces élèves sont à l'EEL-I ceux qui sont dans la situation la plus proche des élèves du système scolaire luxembourgeois, puisqu'ils suivent la plupart de leurs cours dans leur langue seconde – certes avec un volume horaire supérieur dans leur langue maternelle, et sans apprentissage précoce d'une troisième langue ;

- les élèves maltais, irlandais et finlandais peuvent être inscrits respectivement à des cours de maltais, gaélique et suédois. On notera que le Luxembourg n'a pas négocié sa participation à ce dispositif dénommé « ONL » (*Other National Language*). Alors même que les Etats bénéficiaires ont négocié ce traitement spécifique au moment de leur adhésion (2004, 1973 et 1995 respectivement), en partie après la loi consacrant le luxembourgeois « *langue nationale* » (Mém., 1984), celui-ci n'a pas demandé d'avenant en ce sens pour les élèves du primaire.

Ainsi, les élèves du primaire des écoles européennes sont quasiment les seuls du Luxembourg à ne pas recevoir ne serait-ce que des notions de luxembourgeois – ce qui a des conséquences durables sur leurs profil linguistique - comme le montre le profil linguistique des élèves du secondaire que j'ai eus en cours.

2.2.3 - Dans l'enseignement secondaire

Lorsque les élèves sont en âge de suivre l'enseignement secondaire, le Luxembourg se singularise à l'échelle européenne par la dissemblance entre les langues parlées à l'école et à la maison : à partir des chiffres de l'étude PISA de 2008, une étude du réseau Eurydice montre que 24,9% des élèves de 15 ans ne parlent pas à la maison leur langue d'enseignement. C'est de très loin la plus grande proportion d'Europe, puisque la Lituanie, qui arrive en deuxième position, n'a que 12,7% d'élèves de 15 ans dans ce cas, et que la moyenne européenne s'établit à 4,1% (Eurydice / Eurostat, 2012 : 26).

Le système d'éducation luxembourgeois, pour s'adapter à la diversité des projets professionnels des élèves, a une structure dualiste : à l'entrée dans le secondaire, les élèves se répartissent entre enseignement secondaire technique (EST) et enseignement secondaire classique (ESC). Dans les deux cas, une langue seconde pour l'immense majorité des élèves est utilisée pour l'enseignement.

Dans l'enseignement secondaire technique, la langue d'enseignement reste l'allemand, comme dans le primaire. Le français reste une matière obligatoire cependant. Il en est ainsi au « cycle inférieur » (7^e, 8^e, 9^e), au « cycle moyen » (10^e et 11^e) et au « cycle supérieur » (12^e, 13^e, et parfois 14^e classe dans certaines filières), de l'âge de 12 ans à 18 ou 19 ans.

Dans l'enseignement secondaire classique, la langue d'enseignement varie selon les matières et les cycles : au premier cycle (de 12 à 14 ans, classes de 7^{re}, 6^e et 5^e), l'allemand reste la langue d'enseignement dominante comme au primaire – mis à part pour les mathématiques, qui sont enseignées en français. En 4^e, classe qui tient lieu de « cycle de détermination », s'opère un basculement : le français devient la langue d'enseignement pour l'ensemble des matières, mis à part les autres langues vivantes. De 16 à 18 ans (3^e, 2^e, 1^{re}), les élèves ont le choix entre diverses filières d'enseignement, mais le principe reste inchangé : le français est la langue d'enseignement jusqu'au Diplôme de fin d'études secondaires.

Dans les écoles européennes, la première langue étrangère (L2), parfois parlée par les élèves bilingues à la maison, est apprise dès la première année de primaire, la deuxième langue étrangère (L3) à la première année du secondaire. A partir de la 3^e année d'enseignement secondaire, et jusqu'à l'année du baccalauréat européen (7^e), toutes les sciences humaines sont enseignées dans la L2 des élèves. Cela recouvre l'économie, la sociologie, ainsi que l'histoire et la géographie que j'enseigne dans l'établissement depuis 2011.

Ainsi, l'enseignement luxembourgeois s'achemine dès le primaire vers un éloignement progressif du luxembourgeois, qui est rétrogradé du rang de langue d'enseignement à celui de langue véhiculaire servant aux échanges informels, tandis que l'allemand, puis le français, prennent une part croissante, d'emblée comme langue d'enseignement pour le premier, d'abord comme matière, puis dans certains cas comme langue d'enseignement pour le second, l'anglais étant une matière obligatoire pour le baccalauréat dans l'enseignement secondaire général. Au contraire, dans les écoles européennes, tous les

élèves sauf les SWALS et les Luxembourgeois sont éduqués dans leur langue maternelle jusqu'à la troisième année du secondaire, où les sciences humaines sont enseignées en « langue 2 ». La L2 y est néanmoins également introduite dès le début du primaire, et en pratique, l'anglais est toujours appris en L1, L2 ou L3. Dans les écoles luxembourgeoises, l'immersion dans les langues non maternelles est précoce, avec le « filet de sécurité » du luxembourgeois pour ceux, de peu majoritaires, qui le parlent à la maison ; à l'Ecole européenne, l'enseignement en langue seconde est plus tardif, mais se veut immersif.

3 - Mission à l'Ecole européenne de Luxembourg-I

A l'Ecole européenne de Luxembourg-I, j'ai exercé comme enseignant d'histoire-géographie en français à partir de septembre 2011, puis comme coordinateur de l'enseignement de la géographie en allemand, anglais et français à partir de septembre 2012.

Mon mémoire portera sur l'intégration de la dimension langagière dans l'enseignement par le biais de cette double mission : comment tenir compte, lorsqu'on est enseignant d'une discipline non linguistique (DNL), des besoins langagiers d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ? En tant que coordinateur, comment inciter une équipe pédagogique à se mettre d'accord, par-delà des traditions d'enseignement différentes, sur des objectifs didactiques communs aux trois langues d'enseignement, afin d'affiner les « compétences communicatives langagières » (CECRL : 86) à développer chez les élèves.

3.1 - La commande initiale

Pour la mission d'enseignement, il a fallu cibler des priorités et cerner le public.

3.1.1 - La mission d'enseignement

A mon arrivée dans l'établissement en septembre 2011, il m'a été demandé d'enseigner dans le secondaire en français l'histoire, la géographie et les sciences humaines (nom que porte la combinaison de ces deux disciplines les trois premières années), 21 périodes de 45 minutes par semaine. Pour la majorité des élèves (de la 3^e à la 7^e), cet enseignement avait lieu en langue seconde. C'est sur la conception de progression pour ces classes en « français langue de scolarisation » que ce mémoire porte.

3.1.2 - La démarche adoptée

Après quelques tâtonnements, mon choix a été de concevoir, pour chaque classe, une progression annuelle tenant compte de deux sources :

- d'une part, je pouvais m'appuyer sur les savoirs et savoir-faire définis par le programme des disciplines non linguistiques (DNL) que j'enseigne en français. Cependant, les instructions officielles se concentrent le plus souvent sur les compétences disciplinaires à acquérir, sans évoquer les compétences linguistiques que les élèves doivent maîtriser – c'est le cas des programmes de sciences humaines de 3^e (BSGEE, 2004), de géographie de 4^e et 5^e de géographie en vigueur jusqu'en 2015 et 2016 (BSGEE, 2001). Certaines mentionnent néanmoins des compétences linguistiques que les élèves doivent maîtriser.

- d'autre part, j'ai tenté de distinguer les « compétences communicatives langagières » (CECRL, 2001 : 86) exigibles des élèves à partir des référentiels utilisés par le programme de « L2 français » (BSGEE, 2005b).

Il est par ailleurs à noter que les référentiels de « langue 2 » étaient conçus séparément pour le français, l'anglais et l'allemand pour les classes de la 1^{re} à la 5^e, jusqu'à l'entrée en vigueur d'un référentiel commun au 1^{er} septembre 2016 (BSGEE, 2015a), ce qui m'a amené à ajuster mes objectifs. Même si cette approche avait prévalu, cela aurait rendu difficile une approche commune entre enseignants de géographie à partir des « compétences linguistiques » à maîtriser par les élèves pour ces niveaux – obstacle qui persiste pour les classes de 6^e et de 7^e.

La plupart du temps, les compétences linguistiques sont donc à déduire des besoins engendrés par les savoir-faire disciplinaires à maîtriser, même si les programmes de L2 peuvent à certains niveaux donner des informations sur les compétences à communiquer langagièrement que sont censés maîtriser les élèves à un niveau scolaire donné.

3.1.3 - Le public spécifique des élèves de « L2 français » du secondaire

Parmi les élèves du primaire et du secondaire de l'EEL-I, 29,05% ont choisi le français comme L2 (CSEE, 2015 : 16), soit 682 élèves, c'est-à-dire une moyenne de 57 par niveau scolaire.

3.1.3.1 – Un effectif multilingue et plurilingue

J'ai sondé pour les besoins de ce mémoire mes élèves à qui j'enseigne en L2 (de la 3^e à la 7^e) de l'année scolaire 2015-2016 sur les langues qu'ils parlaient selon les contextes :

Pays	Langue (s) parlée (s) en famille, hors de l'école	Langues parlées à l'école, quand vous apprenez	Langues parlée (s) à l'école, avec les copains
Allemand	19	32	18
Anglais	36	128	50
Bulgare	4	4	4
Espagnol	19	18	19
Estonien	5	5	5
Finnois	10	10	10
Français	13	128	39
Gaélique	0	1	0
Hongrois	1	0	0
Italien	15	10	0
Letton	4	4	4
Lituanien	6	6	6
Luxembourgeois	8	3	4
Néerlandais	8	4	8
Persan	2	0	0
Polonais	6	2	2
Portugais	13	10	13
Serbo-croate	1	0	0
Suédois	5	6	6

Fig. 4 : Langue parlée selon le contexte par mes élèves de sciences humaines, histoire et géographie en français.

Ces chiffres, et le déroulement des cours, appellent quelques remarques :

- tous mes élèves maîtrisent l'anglais, qui est soit leur L1, soit leur L3. La maîtrise de cette langue n'est pas seulement livresque, puisque ceux qui la pratiquent entre amis sont plus nombreux que ceux qui le parlent à la maison : c'est la « langue des couloirs », parlée par un groupe d'élèves dont la L1 et la L2 sont différentes, voire même, parmi les plus âgés, de façon préférentielle lorsque leur L1 est différente ;
- il y a une forte stabilité du nombre de locuteurs entre les trois contextes pour les langues maternelles des élèves SWALS (bulgares et baltes) – ce qui contribue à leur excellent niveau : personne d'autre ne parle leur langue, ils doivent s'adapter. Certes, ils auraient pu choisir l'anglais qu'ils apprennent depuis la classe de 1^{re} en L3, mais cela reste

exceptionnel : cela n'est vraiment pratique qu'à partir du moment où un élève anglophone peu à l'aise en français se mêle à une conversation sans faire l'effort d'utiliser le français.

- tous les élèves bilingues dont l'une des langues maternelles forme une section linguistique, mais ne peut pas être choisie en L2, n'étudient pas leur langue natale : j'ai pu constater auprès de mes élèves que certains des Espagnols, des Néerlandais et Flamands, bilingues, choisissent une autre section linguistique (L1), puis ne peuvent pas choisir leur langue maternelle qui n'existe qu'en L1 (néerlandophones), ou décident de ne pas le faire alors que leur langue maternelle est disponible en L3 et L4 (hispanophones) ;

- j'ai interrogé sur leur pratique de la langue luxembourgeoise à l'école mes élèves de cette nationalité ainsi que ceux suivant les cours de luxembourgeois, disponible comme option en 6^e et 7^e année. J'ai remarqué que les Luxembourgeois choisissent pour la plupart de ne pas suivre de cours de leur propre langue et la pratiquent peu à l'école, seulement en situation d'aparté entre luxembourgeois, car ils sont peu nombreux, même en cours de L1 au milieu des Allemands et des Autrichiens. Avec les élèves d'autres nationalités, même parlant leur langue, ou la comprenant comme les germanophones, ils parlent une autre langue : l'allemand avec leurs camarades de L1, le français avec leurs camarades de L2 non anglophones natifs, l'anglais avec les élèves inconnus ou avec les anglophones natifs. Parmi mes peu nombreux élèves suivant ces cours, il y a surtout des étrangers. Interrogés sur leurs motivations, ils m'ont indiqué avoir appris la langue en-dehors de l'école, voulant être sûrs d'engranger des points pour l'examen.

Le nombre de langues parlées par les élèves est de 3,35 en moyenne, ce qui est encore plus élevé que la moyenne de leur classe d'âge au Luxembourg (2,6) (Fehlen, Hiens & alii, 2013 : 2).

3.1.3.2 - Des élèves à la maîtrise inégale du français

Par rapport à une scolarisation en langue maternelle, un facteur supplémentaire alimente l'hétérogénéité des classes en « L2 français » : le niveau de maîtrise inégal du français par les élèves. On peut distinguer trois facteurs non directement liés au niveau de compétence en langue des élèves pour l'expliquer :

- Un facteur familial : les (nombreux) élèves binationaux ayant un parent francophone ne sont presque pas gênés par le fait que les cours soient dispensés en français ;

- Un facteur institutionnel : les élèves « SWALS L2 français » reçoivent un enseignement en français depuis le primaire : l'obstacle du passage en L2 des sciences humaines en 3^e secondaire ne les concernent pas ;

- la « situation sociolinguistique » (Chiss, 2004) : à l'échelle de l'établissement, le français n'est pas tout à fait une « langue globalisante » (Corny, n.d) : certes, le français est « langue d'enseignement (langue des contenus disciplinaires) et langue d'apprentissage (langue des interactions didactiques : consignes, explications, évaluations) » mais n'est que la « deuxième langue des couloirs » après l'anglais, « langue de communication [dominante] de l'espace scolaire » (Chiss, 2004). Certains élèves anglophones sont donc peu exposés au français hors des heures cours en français. De plus, même si à l'échelle luxembourgeoise, l'anglais n'est que la quatrième langue la plus parlée (20%) (Fehlen, Heins & alii, 2013), il est la « langue hypercentrale » au sein de la « constellation » linguistique européenne (Calvet, 1999). Ces élèves ont donc plus de possibilités que les autres d'étudier après le baccalauréat intégralement dans leur langue maternelle, et ce même hors de leur pays d'origine. Cela donne au « français langue de scolarisation » un « statut psycholinguistique » (Verdelhan, 2002) différent, puisque sa maîtrise n'est pas un enjeu aussi important que pour les autres élèves pour leur orientation universitaire.

Les attentes sont donc variables selon les élèves, et de plus en plus divergentes au fur et à mesure que la fin de secondaire approche : certains, surtout les anglophones les moins à l'aise en français qui suivent le cours obligatoire (« 2 périodes »), sont clairement un public contraint dont l'objectif est une implication minimale si on n'accroche pas leur attention avec bienveillance mais fermeté. Il faut parfois les motiver de façon très scolaire, en rappelant les prérequis pour passer en classe supérieure et le poids des matières en « L2 » pour obtenir le baccalauréat européen. La majorité des autres élèves vivent cet apprentissage de façon plus apaisée du fait de meilleures compétences en français. Bon nombre de ceux dont j'ai des nouvelles sont partis étudier en Belgique ou en France, ou ont passé une année universitaire en France ou au Québec. Il est à noter que même ceux qui ont choisi après la 5^e d'invertir leurs langues étrangères et suivent le français en L3 doivent garder l'histoire et la géographie en français, et qu'ils s'en sortent pour la plupart honorablement. Parmi les élèves dont la motivation est d'atteindre les meilleurs résultats possibles, on peut remarquer deux profils qui se chevauchent : les élèves qui ont choisi le cours d'approfondissement (« 4 périodes »), quel que soit leur niveau, et ceux dont

l'orientation après le baccalauréat dépend de leur note finale à l'examen et / ou de leurs quatre derniers bulletins semestriels. Parmi ceux-ci, on trouve par exemple les anglophones visant *Imperial College*, Trinity, Oxford, Cambridge, *London School of Economics*, les germanophones visant les universités les plus sélectives en droit et en médecine, les Suédois voulant entrer à Uppsala ou à Lund qui ont affaire à un système d'équivalences plutôt défavorable.

3.2 - L'évolution de ma mission à l'école

3.2.1 - Une mission de coordination en géographie

A partir de septembre 2012, la coordination de l'enseignement de la géographie m'a été confiée. Cette fonction comporte notamment des tâches pédagogiques. Il faut pour cela mettre en pratique les directives afférentes du Bureau du Secrétaire général des Ecoles européennes par la négociation entre les enseignants. Cela consiste essentiellement à harmoniser l'évaluation des élèves dans les classes à examen commun. Il s'agit donc d'une mission d'ingénierie pédagogique, dont il a fallu, face au peu de précisions du terme « harmonisation », négocier les contours à la fois avec mes collègues et l'institution. Ce rôle m'a été confié dans un contexte institutionnel marqué par l'urgence : l'école avait été scindée en deux à l'issue de l'année scolaire précédente, et l'ancien coordinateur nommé dans l'autre établissement. J'ai remarqué au cours de l'année que le travail de coordination en géographie avait été « pilarisé » par L2 d'enseignement, et non opéré entre les trois sections linguistiques. L'enseignant qui coordonnait les cours de géographie en « L2 français » avait fini son contrat. Ce fonctionnement ne correspondait en outre pas entièrement aux instructions officielles, qui indiquaient la nécessité d'un examen commun de fin de deuxième semestre en 5^e classe, sur lequel la direction de l'établissement a décidé de mettre l'accent.

3.2.2 – Le public spécifique des enseignants de géographie en L2

Les profils des enseignants de géographie enseignant dans les trois « L2 » sont diversifiés : ils sont issus de traditions didactiques différentes, pas tous polyglottes, et se distinguent par :

- un intérêt inégal pour l'impact des questions de maîtrise linguistique sur l'enseignement : alors que de nombreux pays de l'Union ont une tradition de bivalence des enseignants,

aucun d'entre eux n'enseigne en parallèle sa « L2 » d'enseignement comme matière. Tous les Etats ne demandent pas aux enseignants détachés d'avoir un diplôme de didactique de leur langue pour les allophones (*English as a Foreign / Second Language* ou *Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache*) ;

- une perception contrastée des demandes institutionnelles : certains en ont une vision dépassionnée, d'autre y voient une menace pour leur autonomie d'enseignement, voire pour le *statu quo*. Le fait que la demande accrue de coordination ne coïncide pas avec un changement de programme la fait percevoir comme un facteur de perturbation des habitudes non légitime - car tous sont conscients que la contrainte pédagogique nouvelle ne serait pas seulement un changement d'ordre des chapitres, mais une cohérence accrue des compétences attendues des élèves par chaque enseignant quelle que soit sa langue d'enseignement. A l'inverse, tout changement de programme s'est avéré une « fenêtre de tir » favorable à un progrès de l'harmonisation ;

- de prime abord, des méthodes de négociation différentes.

En tant que *primus inter pares* sans pouvoir de décision, il me fallait donc amener des personnes aux bagages et aux objectifs différents à un compromis.

3.2.2 - Un tremplin pour la réflexion sur les objectifs à atteindre avec les élèves ?

Sans rentrer dans les détails, il a fallu deux ans et l'abandon d'une démarche fondée sur la réflexion collective sur les « compétences linguistiques » pour arriver à faire accepter, en les présentant comme un simple format d'examen, des exercices me semblant correspondre aux compétences à attendre de nos élèves de 5^e (puis en 7^e « 2 périodes ») en production écrite pour les devoirs communs.

Aux niveaux d'enseignement où en revanche le format de l'examen a été imposé par des instructions du Bureau central sur le format du baccalauréat européen (7^e « 4 périodes »), l'examen commun a été l'occasion d'affiner mes objectifs, notamment en matière d'expression écrite.

Ainsi, l'Ecole européenne de Luxembourg – I (EEL I) est sise dans un pays officiellement trilingue, mais en pratique plurilingue. La maîtrise des trois langues nationales, et en particulier du luxembourgeois, est une nécessité légale dans une partie décroissante mais substantielle de la fonction publique, et une obligation professionnelle dans un « secteur protégé » comprenant les services à la population. Cependant, le plurilinguisme des habitants du Luxembourg est très diversifié : les langues officielles sont diversement pratiquées, tout comme l'anglais, langue internationale, et des langues non officielles parlées par des communautés étrangères nombreuses, notamment le portugais et l'italien. Les profils linguistiques varient selon l'âge et les études, et les travailleurs frontaliers souvent moins polyglottes accroissent encore la diversité des profils. L'émergence des annonces en ligne, très fréquemment rédigées en anglais, permet de nuancer l'impression que le français est la langue la plus utilisée au travail, même si cela reste le cas dans les services, devant le luxembourgeois et l'allemand.

Pionnière du système scolaire européen, l'EEL – I est un cas particulier au Luxembourg. Les deux systèmes scolaires sont confrontés à des élèves de langues maternelles diversifiées, mais prennent cette réalité en compte différemment. Les écoles luxembourgeoises scolarisent presque tous les élèves en langue seconde, puisque la scolarité s'effectue d'abord en allemand, puis également en français, même si l'alternance codique avec le luxembourgeois est pratiquée par enseignants et élèves, c'est une matière à faible volume horaire. Les Ecoles européennes au contraire scolarisent tous les élèves dans leur langue maternelle à l'exception des SWALS, même si elle aussi introduit une L2 dès le primaire (allemand, anglais, français au choix). Pour la plupart des élèves c'est en 3^e année de secondaire que leur L2 devient langue d'enseignement.

Missionné par le Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) pour enseigner l'histoire et la géographie en français dans cet établissement, j'enseigne donc à la plupart de mes élèves dans une L2 qu'ils maîtrisent de manière inégale, et ai coordonné des collègues de géographie enseignant en trois langues issus de traditions disciplinaires nationales différentes. Cela m'a aiguillé vers une réflexion sur une prise en compte des compétences à communiquer langagièrement que devaient acquérir mes élèves, et vers la tâche d'harmoniser les évaluations, donc indirectement les objectifs disciplinaires dans les trois sections d'enseignement en L2 en géographie.

Partie 2

-

Cadre théorique

Pour s'interroger sur et infléchir ses pratiques d'enseignement dans un environnement aussi plurilingue que les écoles européennes, il convient d'affiner sa vision du plurilinguisme en Europe : les sociolinguistes ont montré que les langues ne cohabitent pas sur un pied d'égalité, ce qui a des conséquences jusque dans les cours de DNL en L2. Ceux-ci sont par ailleurs un choix effectué entre différents modèles de cours possibles en contexte bi ou plurilingue, qui ont chacun leurs présupposés et des conséquences sur les objectifs pédagogiques. Bien qu'il soit confronté à un sujet qu'il connaît bien, l'enseignant de DNL en L2 peut tirer des enseignements précieux des méthodes de travail de ses homologues de français sur objectif spécifique (FOS). Au moment d'évaluer, les paramètres d'évaluation définis pour la L2 par le *Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL)* ainsi que les réflexions spécifiques de certains chercheurs sur le sujet peuvent l'aider à peser ses choix.

Chapitre 3 – Le plurilinguisme

A l'échelle de l'Europe, les langues sont multiples, mais une « hiérarchie » existe entre elles, malgré une volonté, certes inégale selon les pays, de développer le plurilinguisme. Les institutions européennes présentent un cas particulier de constellations linguistiques, dont les langues officielles, mais surtout les langues de travail dans divers contextes sont les principaux éléments de structuration. Face à ce plurilinguisme dominé par l'anglais qu'il retrouve dans sa salle de cours, quel statut doit dès lors accorder l'enseignant à l'alternance codique dans ses pratiques de classe ?

1 - Le plurilinguisme en Europe : une réalité hiérarchisée et un élan volontariste

Divers modèles proposent des approches complémentaires pour rendre compte de la hiérarchie des langues, nettement dominée par l'anglais. Des politiques publiques ont été définies à l'échelle européenne pour promouvoir le plurilinguisme. Même si celui-ci progresse, la domination de l'anglais se renforce.

1.1 - La modélisation de la hiérarchie et du statut des langues

1.1.1 Les approches hiérarchisant les langues

Deux classements des langues s'accordent pour distinguer une hiérarchie : le « modèle gravitationnel », développé par Calvet (1999) et le « système mondial des langues » de de Swaan (2001) : au sommet de la hiérarchie des langues se trouve l'anglais, langue « hypercentrale » dont les locuteurs sont les plus susceptibles d'être monolingues. Langue privilégiée des échanges internationaux et de la recherche, elle a acquis une position dominante sans précédent. A un deuxième niveau se trouvent les langues « supercentrales », qui ont un rôle de communication internationale moindre mais significatif et sont officielles dans plusieurs pays influents. Lorsque leurs locuteurs sont bilingues, ils ont tendance à parler une deuxième langue supercentrale (on parle alors de « bilinguisme horizontal ») ou l'anglais (il s'agira alors d'un « bilinguisme vertical ») (Calvet, n.d.). S'ils parlaient comme première langue un idiome classé plus bas dans la hiérarchie, Calvet parle alors de « bilinguisme vertical ». Parmi elles, se trouvent quatre langues européennes enseignées à l'école : l'allemand, l'espagnol, le français et le portugais. A l'échelon inférieur se trouvent 100 à 200 langues officielles dans un Etat souverain dont l'influence est limitée, dites « centrales ». Parmi les langues enseignées à

l'école, le finnois, le suédois, le luxembourgeois, le néerlandais, l'italien et le gaélique, seraient à placer dans cette catégorie. Au-delà se situent les langues périphériques vernaculaires, 98% des langues du monde.

L'approche de Graddol (1997) permet d'affiner le classement de ces langues périphériques : il distingue environ 600 langues qui sont officielles dans une partie d'un Etat-nation, comme par exemple le basque, qui ne sont pas en danger, et les quelque 6000 langues vernaculaires locales qui, faute d'un support administratif écrit et d'un nombre conséquent de locuteurs, risquent la disparition.

1.1.2 - Une approche par degrés d'influence

Pour rendre compte de la domination de l'anglais, Kachru (1986) distingue trois « cercles » d'anglophones, terme désignant tout autant des territoires que des espaces discursifs. Il différencie un « cercle intérieur » (*inner circle*), où l'anglais est la langue de la majorité de la population, un « cercle extérieur » (*outer* ou *extended circle*), où il est l'une des langues officielles, langue d'administration et d'enseignement (essentiellement d'anciennes colonies), et un « cercle en expansion » (*expanding circle*), où, en dehors de tout lien de subordination politique antérieur, l'anglais est devenu la langue étrangère la plus importante, voire la langue de communication pour certaines activités. Hamel (2010) applique ce même raisonnement aux langues des autres niveaux hiérarchiques. Il affirme que les langues supercentrales ont des cercles extérieurs et en expansion importants, mais en décroissance, tandis que ceux des langues centrales sont modestes. En revanche, les langues régionales peuvent tout au plus être *lingua franca* dans un espace transnational.

1.1.3 - Les fonctions linguistiques, des leviers d'action ?

Calvet (1999, *in* Hamel 2010) indique trois fonctions différentes pour les langues : maternelle, vernaculaire et officielle, et Maurais (2008) souligne qu'il est très rare qu'une personne apprenne une langue d'un statut inférieur dans la hiérarchie sans incitation des pouvoirs publics. L'élargissement à sept du nombre de fonctions des langues opéré par Hamel (2010) permet d'avoir une vision plus nette diversifiée des domaines dans lesquels les autorités peuvent mener une action en ce sens. Selon lui, il faut rajouter aux fonctions définies par Calvet pour rendre compte d'une réalité où les hiérarchies sont moins strictes et plus malléables : les médias (qui parlent parfois les langues vernaculaires), une catégorie qu'il dénomme « domaines spécifiques » (arts, musique, science), mais aussi les langues d'enseignement et les échanges internationaux qui seront ici successivement abordés.

1.2 - La politique linguistique de l'Union européenne

A l'échelle européenne, la promotion du plurilinguisme a été liée à des objectifs économiques. Tel est le cas d'une des préconisations marquantes du Livre Vert de la Commission européenne (CE) (1996 : 34) : « l'apprentissage d'au moins deux langues communautaires » autres que la leur.

1.2.1 - Justification institutionnelle

1.2.1.1 – Des motifs économiques

Cette mesure est présentée comme le moyen pour les Européens de « bénéficier des possibilités professionnelles et personnelles que leur ouvre le marché intérieur » (CE, 1996 : 34). On peut noter que l'hypercentralité de l'anglais n'est pas la seule préoccupation de l'institution : derrière le regret qu' « une grande partie de la mobilité concerne le triangle Allemagne / France / Royaume-Uni » (CE, 1996 : 28), on peut comprendre que l'oligopole de l'allemand, du français et de l'anglais inquiète les instances européennes. La mise en œuvre de stages linguistiques préalables aux mobilités Erasmus dans les pays ne parlant pas une des langues hypercentrales ou supercentrales de l'Union est d'ailleurs envisagée dès cette phase initiale.

1.2.1.2 – Des motifs politiques

En 2001, les institutions communautaires et le Conseil de l'Europe ont conjointement organisé une « Année européenne des langues ». Il s'agissait notamment

« de motiver les citoyens européens à développer le plurilinguisme, c'est-à-dire à parvenir à un certain niveau de compétences communicationnelles dans plusieurs langues, y compris dans des langues moins répandues et enseignées ; il s'agit d'améliorer ainsi la compréhension mutuelle, une coopération plus étroite et une participation active aux processus démocratiques européens » (Conseil de l'Europe, 2001 : 5)

L'action des pouvoirs publics européens dans le domaine des langues a donc également des motivations politiques. Giordan (2002) y voit une volonté de préparer l'élargissement de l'Union en partant du « principe que toutes les langues européennes [...] font partie de l'héritage et de la vie culturels de l'Europe ». Cependant, Widła (2007) souligne que l'action se concentre essentiellement sur les langues nationales. Elle met en exergue l'hostilité du Conseil des Ministres envers le soutien financier aux langues minoritaires : adopté par le Parlement sous l'impulsion de l'Intergroupe des langues moins répandues en 1983, sa ligne budgétaire a finalement été supprimée en 2001. La protection des langues minoritaires par l'institution européenne représentant les Etats ne semble donc pas

dépasser le niveau de la constatation : « la promotion des langues européennes moins répandues apporte une contribution importante au multilinguisme » (Journal officiel de l'Union européenne, JOUE, 2008). Giordan (2002, in Widla, 2007) décrit cet état d'esprit comme un « multilinguisme des langues d'Etat », moyen de s'assurer que la souveraineté des Etats s'exerce toujours. L'Union européenne (UE) a donc tenté de réduire la verticalité entre la langue hypercentrale, l'anglais, et les langues supercentrales et centrales de l'UE, en rendant chaque langue nationale officielle à l'échelle européenne et en encourageant l'apprentissage de deux d'entre elles en plus de la langue maternelle

1.2.2 - Regard théorique sur la politique linguistique

Hamel (2010 : 2) distingue deux façons d'envisager la politique linguistique. D'une part, la « planification linguistique » (*language planning*), issue de la sociologie américaine (Haugen, 1959), serait, avec les travaux de sociolinguistes comme Calvet et de Swaan, au fondement des catégories dans lesquelles sont pensées les politiques linguistiques d'aujourd'hui. D'autre part, l'« aménagement linguistique », terme apparu au Québec suggérerait une adhésion et une participation plus active de la population à la prise en charge des politiques linguistiques, à l'opposé d'une planification imposée d'en-haut (Calvet, 1980 : 9). D'après Hamel, une politique linguistique peut réussir si les autorités se dotent d'outils d'intervention et impliquent la population dans la démarche de développement du plurilinguisme. Une solide réflexion théorique est également nécessaire, car considérer la langue comme un corpus à utiliser est insuffisant : il faut intégrer les apports de la sociolinguistique, voire de la science politique, pour connaître les situations de communication dans lesquelles chaque langue est employée, faute de quoi la méconnaissance du contexte initial prive de leviers pour influencer l'usage des langues. Hornberger (1997, in Hamel, 2010) insiste enfin sur la décentralisation des politiques linguistiques, où les communautés linguistiques, organisations non gouvernementales et écoles prennent de plus en plus l'initiative des politiques linguistiques « par le bas ».

1.3 - La place prépondérante de l'anglais en Europe

Même si les efforts pour la promotion de certaines langues supercentrales sont remarquables (Maurais, 2008), un consensus se dégage pour souligner que l'anglais creuse un écart conséquent. Cela est dû à diverses raisons : ses locuteurs n'ont pas besoin d'apprendre une langue de rang inférieur pour être compris, certaines forces centrifuges au sein des Etats se combinent à des calculs d'opportunité des familles pour amener au choix de l'anglais

comme deuxième langue – comme c’est notamment le cas pour les Flamands et les Wallons en Belgique. Des études renouvelées (*International Research Associates*, 2001, *TNS Opinion & Social*, Eurobaromètre, 2006 & 2012) montrent en effet que l’anglais est toujours considéré comme la langue la plus utile, et la mise en place partielle des recommandations européennes sur l’enseignement de deux langues autres que la langue maternelle n’a pas enrayé l’accentuation de son hégémonie dans l’enseignement secondaire.

1.3.1 - L’anglais, langue jugée la plus utile

L’anglais est la langue jugée la plus utile selon les enquêtes effectuées dans le cadre de l’Eurobaromètre auprès d’un échantillon représentatif d’habitants des différents pays de l’Union européenne. Si l’on demande aux sondés de citer les deux langues les plus importantes à leurs yeux, 75% citent l’anglais en 2001, puis 67% en 2005 et 68% en 2012. L’écart est conséquent avec les autres langues : l’allemand est mentionné par 23% des personnes interrogées en 2001, 22% en 2005 et 17% en 2012. Le français recueille 40% des voix en 2001, puis 25% en 2005 et 16% en 2012 ; l’espagnol 18% en 2001, 16% en 2005, puis 14% en 2012. L’écart en faveur de l’anglais est donc conséquent et croissant. La décroissance du français s’accélère avec l’adhésion des Etats d’Europe centrale en 2004, événement qui n’enraye guère l’érosion du statut de l’allemand pourtant longtemps bien implanté dans cette région du continent (48% des ressortissants des nouveaux Etats membres citent l’allemand en 2005, contre 5% seulement pour le français). On observe par ailleurs un phénomène de concentration des réponses autour de ces quatre langues : au-delà, la barre des 3% de mentions n’est dépassée que par l’italien (3% en 2005, 5% en 2012) et deux langues extérieures à l’Union : le russe (3% en 2005, 4% en 2012) et le chinois qui émerge en 2012 en recueillant les faveurs de 6% des sondés. En définitive, l’italien est la seule langue non supercentrale à être citée si on raisonne à l’échelle européenne. (*International Research Associates*, 2001 ; *TNS Opinion & Social*, 2005 & 2012).

1.3.2 - L’anglais, langue la plus enseignée

Le statut supérieur de l’anglais aux yeux de la population européenne est confirmé si l’on se penche sur les langues apprises dans l’enseignement secondaire général des pays de l’Union européenne, c’est-à-dire par 48,5% des élèves de ce niveau d’enseignement à l’échelle de l’Union en 2007 et 49,8% en 2012 (Eurostat, 2014). Cette étude montre

également que l'apprentissage de deux autres langues supercentrales de l'UE, le français et l'allemand, est fragilisé dans l'enseignement secondaire général.

L'anglais a été choisi par 92,5% des élèves du secondaire général en 2007, 94,5% en 2012. En excluant les Etats où l'anglais est langue officielle et langue d'enseignement (Royaume-Uni, Irlande, Malte, Chypre), on se rend compte que le taux d'apprentissage de l'anglais n'est inférieur à 90% que dans trois Etats : le Portugal (50,7% en 2007, 53,1% en 2012), la Hongrie (76,4% en 2007, 79,1% en 2012) et la Lituanie (85,1% en 2007, mais 93,4% en 2012) d'après la base de données en accès libre d'Eurostat (Eurostat, 2015). De 2007 à 2012, le taux d'apprentissage de l'anglais progresse dans quasiment tous les pays, les exceptions étant des baisses marginales : de 91,8% à 91,1% au Danemark et de 98,3% à 98,1% en Slovénie. Dès 2007, deux pays n'appartenant pas au « cercle extérieur » de l'anglais avaient atteint un taux d'apprentissage de 100% (République tchèque, Pays-Bas). En 2012, la Suède avait également atteint ce total.

En comparaison, les autres langues supercentrales de l'UE sont bien moins souvent apprises. Le français, hors de la Belgique qui fait partiellement partie de son « cercle intérieur » et du Luxembourg dont le cas particulier a été expliqué, est appris par 25,3% des élèves en 2007, et 23,6% en 2012. Il ne dépasse les 50% d'apprenants que dans deux Etats : en Roumanie (83% en 2007, 85% en 2012), où il a gardé sa deuxième place – certes derrière l'anglais et non plus le russe, et en Irlande, pays anglophone où il reste la première langue maternelle malgré une relative érosion (59,6% en 2007, 54,5% en 2012). L'apprentissage du français connaît même un effondrement aux Pays-Bas : 70,3% en 2007, seulement 32,8% en 2012 (Eurostat, 2015). Par ailleurs, l'apprentissage du français est marginal dans certains pays de l'Union : dans les trois pays baltes, en Hongrie, en Grèce et en Autriche, le taux d'apprentissage du français dans l'enseignement secondaire général n'atteint pas les 10% ; il passe sous cette barre entre 2007 et 2012 au Danemark (de 10,7% à 9%) et au Portugal (de 15,1% à 3,2%). D'une façon générale, il diminue dans 19 des 24 pays non francophones de l'UE de 2007 à 2012. La seule percée significative du français s'effectue à Malte (5% d'apprenants en 2007, 22,7% en 2012).

L'allemand, hors de l'Europe germanophone, connaît une régression plus marquée : de 28,5% d'apprenants en 2007 à 20,9% en 2012. L'Europe centrale concentre les pays où plus de la moitié des élèves de l'enseignement secondaire général apprennent l'allemand : la Slovaquie (76% en 2007 ; 66% en 2012) et la Slovénie (71,2% en 2007, 59,9% en 2012). Cependant, une érosion apparaît, et certains pays sont passés sous la barre des 50% d'apprenants : la Hongrie (de 50,1% à 43,9% dans le même laps de temps) et la Pologne

(de 62,7% à 48,8%). Cependant, corrélérer cette baisse avec la croissance régulière de l'apprentissage de l'anglais dans ces pays, comme le fait Hamel (2010), ne rend que partiellement compte du phénomène, puisqu'entre 2007 et 2012, le taux d'anglophones ne progresse que faiblement dans ces deux pays : +2,7 points en Hongrie, +2.5 points en Pologne. Dans le cas de la Pologne, peut-être faut-il plutôt chercher la cause de la désaffection de l'allemand dans le recul, contraire aux préconisations à l'échelle européenne, de l'apprentissage de deux langues étrangères (de 79,3% à 70,1% entre les deux dates). Dans le cas de la Hongrie, un taux de 45% seulement d'élèves apprenant deux langues étrangères explique l'effet accru du choix d'une autre langue étrangère, quelle qu'elle soit. On peut remarquer que l'allemand est appris par moins de 10% des élèves de l'enseignement secondaire général dans 8 pays, y compris au Royaume-Uni où l'apprentissage de cette langue est récemment descendu en-dessous de ce seuil (11,7% en 2007, puis 9,4% en 2012). L'allemand ne progresse que dans 6 Etats sur 24, la seule progression notable intervenant en Roumanie, de 0% à 12%. Le faible nombre initial est cependant trompeur, puisqu'il ne tient pas compte des élèves citoyens roumains, mais de nationalité allemande qui peuvent être scolarisés dans leur langue nationale, dans le Banat et la Transylvanie principalement, dont les effectifs, stables au primaire, sont d'ailleurs en croissance dans le secondaire, notamment en Transylvanie (Bottesch, 2010 : 3).

1.3.3 - Des systèmes éducatifs peu polyglottes dans les pays anglophones

Hamel (2010 : 9) affirme que « les faibles chiffres relatifs à l'apprentissage d'une autre langue chez les anglophones se traduisent par le fait qu'ils ne peuvent choisir qu'une langue ayant un statut inférieur, en raison de la fonctionnalité presque universelle de l'anglais ». Peut-être l'explication est-elle en partie moins mécanique : la déclaration d'intention de 2001 (Commission européenne) conseillant de faire apprendre deux langues étrangères aux élèves du secondaire est fort peu, et de moins en moins, mise en pratique au Royaume-Uni (6,1% en 2007, 4,4% en 2012) comme en Irlande (8,2% en 2007, 7,6% en 2012). Seuls deux autres pays, la Grèce et le Portugal, atteignent des taux d'apprentissage de deux langues étrangères inférieurs à 10%. Si l'Espagne (24,6%), l'Italie (24,9%) et la Hongrie (45%) sont par ailleurs les seuls autres pays à ne pas atteindre les 50% d'élèves apprenant deux autres langues, ce qui tend à montrer que la préconisation de 2001 a été dans la plupart des pays bien appliquée.

Ces exemples tendent à montrer qu'une politique volontariste est nécessaire et peut être efficace pour favoriser le plurilinguisme, mais que la hiérarchie des langues est difficile à remettre en question. De Swaan et Pomier (2004) distinguent également les progrès de l'anglais au détriment du français, de l'espagnol et de l'allemand. Ils considèrent néanmoins qu'à l'échelle européenne, aucune décision d'envergure n'est prise par les décideurs, ce qui favorise la poursuite de la tendance de renforcement de l'anglais. Ils constatent par ailleurs que les experts se présentent généralement comme attachés à la fois aux droits des locuteurs de chaque langue et au rapprochement culturel de l'Europe, objectifs que les auteurs ne considèrent pas comme compatibles. Surtout, ils incitent à différencier les prises de position publique et les pratiques des citoyens : pour ce faire, ils comparent l'attitude des Européens face à la constellation des langues européennes à celles d'autres ensembles multilingues et multinationaux, l'Inde, le Nigéria, les Philippines ou le Sénégal : les différents groupes nationaux refusent l'adoption officielle de la langue dominante, lui refusant une supériorité symbolique et contribuant au *statu quo* officiel. Cependant, sensibles à l'avantage pratique qu'elle représente, ils s'en servent pour mener leurs affaires privées et veillent à ce que leurs enfants l'apprennent.

De Swaan et Pomier font par ailleurs partie de ceux qui se sont penchés sur l'utilisation des langues dans les institutions que l'Union européenne s'est donnée.

2 - La constellation linguistique des institutions européennes

Les institutions européennes constituent l'un des cénacles d'« échanges internationaux » mentionnés par Hamel (2010) où l'utilisation de telle ou telle autre langue est un choix à la fois pratique et politique. Au-delà de la pratique quotidienne des citoyens européens, De Swaan et Pomier (2004 : 132) distinguent deux domaines de communication au sein de l'Union européenne. D'une part, le « domaine officiel » constitue la face visible et solennelle du travail des institutions européennes. Les modalités d'utilisation des langues y ont été fixées par un protocole du Conseil des ministres dès le 24 juillet 1952 (Commission européenne – Direction générale de la traduction, DGT, 2009a : 11). D'autre part, le travail au quotidien du personnel administratif de la Commission, qui s'organise de façon plus informelle.

2.1 - Le statut des langues dans le « domaine officiel »

2.1.1 - Des principes généraux communs

Deux conceptions du statut des langues dans les institutions européennes se sont affrontées dès la fondation de la CECA en 1951 : la délégation française considérait que la cohérence juridique voulait que la langue de rédaction du traité CECA primât, alors que la délégation allemande arguait que l'« intérêt général » des destinataires directs et indirects des décisions prises par l'organisation commandait que chaque langue officielle fisse foi. C'est cette vision qui l'emporta à l'issue de deux rapports de commissions juridiques (juin 1951 et juillet 1952) – la cour de justice étant chargée de trancher en cas de conflit d'interprétation entre les différentes versions linguistiques (DGT, 2009 : 9).

Par la suite, le plus ancien règlement européen pris par la Communauté économique européenne (CEE) (1/58, du 15 avril 1958) institue la stricte égalité des langues officielles et de travail de l'Union. De ce fait, la Commission dialogue avec les Etats dans leur langue officielle, et chaque citoyen est expressément fondé à obtenir une réponse des institutions européennes dans la langue officielle dans laquelle il a émis sa requête. Il est à noter que deux nuances existe entre « langues officielles » et « langues nationales » : le luxembourgeois n'était pas langue nationale au Grand-Duché lorsque la CEE a été créée, et les Irlandais ont renoncé, lors de leur adhésion en 1973, à faire de leur première langue nationale une langue officielle de l'UE – cependant, les textes majeurs, tels que les traités européens, sont traduits en gaélique (traité sur l'Union européenne, TUE, version consolidée, article 55, alinéa 1).

Si les langues non officielles ne sont pas utilisées pour communiquer avec les citoyens, la non-discrimination sur critères linguistiques est un droit reconnu aux citoyens par l'article 22 de la Charte des Droits fondamentaux de l'Union européenne (2000, in Herbillon, 2003 : 23). Par ailleurs, les Etats membres sont fondés à traduire les traités dans les autres langues officielles sur tout ou une partie de leur territoire et d'en verser une copie aux archives du conseil (TUE, article 55, alinéa 2). Pour autant, il n'est pas précisé si ces traductions sont invocables devant les institutions européennes et / ou nationales.

Il semblerait donc que trois niveaux de statut des langues cohabitent pour les relations des institutions européennes avec les citoyens : les langues officielles, les autres langues ayant un statut officiel dans les Etats membres, et toutes les autres langues parlées dans l'Union.

Cependant, pour son travail interne chaque institution européenne choisit parmi les langues officielles, les langues de travail de son choix, ce qui amène à des hiérarchies différentes des statuts des langues officielles.

2.1.2 - Des variations selon les institutions

2.1.2.1 – Au Parlement, au Conseil des Ministres et au Conseil européen

Au Parlement européen, lors des assemblées plénières, chaque député s'exprime dans sa propre langue. Cependant, les conversations informelles ont lieu presque exclusivement en français et en anglais. L'utilisation de désormais 23 langues dans les assemblées plénières du Parlement utilise cependant un système de traduction créant une hiérarchie de fait entre les langues : comme il est impossible de trouver des traducteurs dans les 506 combinaisons de langues possibles, six langues « pivots » sont utilisées (l'anglais, l'allemand, le français, l'italien, l'espagnol et le polonais). Tous les discours sont traduits dans ces six langues, avant d'être retraduits dans les autres langues officielles. Lors des réunions du Conseil des Ministres (article 14 de son règlement intérieur) et du Conseil européen, la même règle s'applique lorsque respectivement les ministres et les chefs d'Etats et de gouvernement s'expriment.

Il y aurait donc dans ces trois institutions une hiérarchie des langues plaçant l'anglais et le français au sommet, les quatre autres langues pivot à un deuxième niveau et 17 autres langues officielles en-dessous.

2.1.2.2 – Le cas particulier de la Cour de justice de l'Union européenne

La Cour de justice de l'Union européenne (CJUE) est tenue de respecter le droit des justiciables à ester en leur propre langue, selon les articles 36 à 42 de son code de procédure. De ce fait, dans les procédures préjudicielles, la langue de communication entre les parties, les tiers et la Cour est celle que le requérant choisit parmi les langues officielles. Cependant, lorsque la partie défenderesse est un Etat membre, ou lorsqu'un tribunal d'un Etat membre interroge la CJUE sur l'interprétation à donner à un texte juridique européen, l'une des langues officielles de cet Etat doit être choisie comme langue de procédure. Ces règles s'appliquent à la correspondance écrite, mais aussi lors des audiences contradictoires.

Cependant, le français jouit d'un statut particulier à la CJUE et dans ses cours annexes (Tribunal de première instance et Tribunal de la fonction publique) : c'est la langue

commune de délibération. Cela implique que tous les éléments déposés par les parties fassent l'objet d'un dossier de procédure traduit en français. On peut voir dans cette exception la conséquence à long terme du traité de Paris de 1951 créant la CECA, rédigé en français seulement, et de la latitude laissée dès le protocole du 24 juillet 1952 à la Cour de la CECA pour choisir sa langue de travail.

Néanmoins, le jugement est rendu dans la langue de procédure, qui est celle qui fait foi en cas de litige si la décision est invoquée comme jurisprudence. De plus, celui-ci est traduit dans chacune des langues officielles. Cela amène à nuancer l'idée que le français a un statut supérieur au sein de cette institution.

2.1.2.3 – A la Commission européenne

La Commission européenne a opté pour l'allemand, l'anglais et le français comme langues de travail, ce qui explique que Potier et de Swaan (2004) affirment que le travail quotidien de l'administration communautaire est dans « deux ou trois « langues de travail » ».

Pour autant, ces moments solennels ne sont pas représentatifs du fonctionnement quotidien de ces institutions.

2.2 - La hiérarchie des langues dans le travail quotidien des institutions européennes

Dans le travail quotidien des institutions européennes se pose très tôt la question du choix de langues de travail : l'allemand et le français d'abord, puis l'anglais, qui acquiert peu à peu une position dominante.

2.2.1 – Au Parlement européen

Au Parlement, de Swaan et Potier (2004 : 144) constatent que les députés alternent les prises de paroles publiques dans leur langue maternelle, celle de leurs électeurs, et des interventions dans des langues plus communément connues par leurs collègues afin de convaincre. Ils ne tranchent pas sur la répartition de ces interventions, se contentant d'affirmer qu'une « étiquette linguistique » reste encore à élaborer dans cette institution. Ils insistent par ailleurs sur le fait que les rencontres informelles entre eurodéputés donnent le plus souvent lieu à des discussions en anglais et en français, et prédisent une recrudescence de l'utilisation de l'allemand avec les élargissements à suivre. Cependant, l'érosion de l'enseignement de cette langue dans le secondaire à l'est de l'Europe amène à penser qu'ils ne semblent pas devoir avoir raison pour plus longtemps qu'une période transition.

Herbillon (2010 : 37) souligne par ailleurs que l'égalité des langues officielles de l'Union, garantie par l'interprétation en séance plénière et par la traduction dans toutes les langues des textes votés, est assouplie lors des réunions des commissions et des groupes politiques, où le dispositif de traduction est allégé sauf demande expresse d'un eurodéputé présent.

2.2.2 - Au Conseil des ministres

Le plus haut échelon administratif du Conseil des ministres est le Comité des représentants permanents (COREPER), qui regroupe les ambassadeurs des Etats membres auprès de l'Union européenne, trois langues de travail sont utilisées : l'allemand, l'anglais et le français. Aux échelons administratifs inférieurs, les divers « groupes de travail » sont autant de cas particuliers. Herbillon (2003) a opéré une recension des configurations linguistiques utilisées lors des 4445 réunions liées au Conseil des ministres de l'année 2001. 978 ont bénéficié d'une interprétation en anglais et en français (notamment celles concernant la Politique étrangère et de sécurité commune (PESC), 222 ont eu lieu en français, anglais et allemand, 1067 se sont déroulées avec un régime d'interprétation dans les 11 langues officielles dans l'UE à ce moment-là, les 2178 autres ayant eu lieu selon des modalités intermédiaires. Il en déduit la hiérarchie suivante : au sommet se situe deux « langues dominantes » : l'anglais et le français, utilisés dans toutes les formations (sauf une pour le français). Viennent ensuite les langues du groupe intermédiaire : l'allemand, présent dans 318 formations et 78% des réunions, l'espagnol, l'italien et le néerlandais (311 formation, 73% des réunions), le portugais (286 formations, 54% des réunions) et le grec (263 formations, 45% des réunions). Les langues les moins utilisées, dans 30% ou moins des réunions, sont le finnois, le danois et le suédois.

Les langues d'élaboration des documents de travail du Conseil des Ministres sont un indicateur fiable du travail de ses fonctionnaires au quotidien : Herbillon (2003 : 36) souligne qu'en février 2003, 5300 pages ont été rédigées en anglais, pour 2000 en français et 117 en allemand. Le travail écrit donne donc une vision plus verticale de la hiérarchie linguistique au sein de la Commission européenne. Cela s'explique par le fait que ceux qui les élaborent ne disposent pas d'un interprète pour travailler avec leurs collègues, d'où la présence exclusive de trois langues et la large domination de la langue hypercentrale.

2.2.3 - A la Commission européenne

La simplification du régime linguistique en interne est un fait ancien dans le travail quotidien de la Commission européenne : son ancêtre, la Haute Autorité de la CECA, a

d'emblée décidé de choisir deux langues de travail, le français et l'allemand, et de ne traduire en italien et en néerlandais que les documents définitifs – un document de travail, même destiné à l'extérieur, n'est pas traduit (Balladore-Pallieri, 1956, cité dans DGT, 2009a : 14). On trouve les racines de débats encore vivaces : au temps de la CECA, certains députés à l'Assemblée commune se plaignent déjà que les avant-projets ne leur soient pas transmis dans leur langue (Haute Autorité, 1961). Le problème gagne en acuité avec l'élargissement de la Communauté, et un compromis est trouvé : tous les « projets de mesures » des différents comités de travail de la Commission sont traduits dans toutes les langues officielles à partir de 2003.

Aujourd'hui, les commissaires et les services de la Commission ont essentiellement trois langues de travail : l'allemand, l'anglais et le français, sans qu'un texte réglementaire ne le précise. Cependant, l'analyse de la répartition entre langues de rédaction des textes traités par la Direction générale de la traduction de la Commission européenne montre une domination croissante de la langue anglaise, ainsi qu'une probable diversification des langues de rédaction des textes :

Langue d'origine des textes traduits	1997	2001	2004	2008
Anglais	45,4%	56,8%	62%	72,5%
Français	40,4%	29,8%	26%	11,8%
Allemand	5,4%	4,3%	3,1%	2,7%
Autres	8,8%	8,8%	8,8%	13%

Fig. 5 : Langue d'origine des textes traduits par la Direction Générale de la Traduction (Herbillon, 2003 : 38, DGT, 2009b : 5).

Cette situation semble être la plus proche de celle rencontrée à l'échelle de l'Ecole européenne de Luxembourg-I, qui est, comme on l'a vu dans la première partie, marquée par l'hypercentralité de l'anglais, à la fois parlé ou appris par la totalité des élèves à partir de l'âge de 12 ans et langue la plus utilisée par le personnel dans presque tous les contextes de communication, la deuxième place du français et l'utilisation subsidiaire de l'allemand comme langue de communication.

Reste à examiner comment le plurilinguisme est vécu au quotidien, à l'échelle plus modeste d'une salle de cours.

3 - Du plurilinguisme dans un cours de DNL en L2 : quel statut pour l'alternance codique ?

Dans une salle de classe où le cours se déroule en L2, Nanthasilp (2004 : 1) rappelle qu'on se situe dans une situation de communication exolingue (Porquier, 1984 : 18-19), « celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle [...] commune aux participants ». Dans une situation où la présence d'apprenants dont les L1 sont diversifiées, mais le niveau de L2 fort variable dans chaque classe, quel statut accorder à la pratique de l'« alternance codique » (Gumperz, 1989), c'est-à-dire au changement de langue, question non envisagée par les programmes de DNL en L2 des Ecoles européennes ? Même si les difficultés linguistiques peuvent être surmontées autrement sur l'initiative des apprenants ou de l'enseignant, l'alternance codique a sa place dans les échanges, fût-ce de façon limitée ou implicite.

3.1 – Stratégie pour éviter l'alternance codique sans recours à la L1

L'alternance codique n'est pas le seul moyen à la disposition des élèves pour surmonter leurs difficultés à s'exprimer en L2.

3.1.1 - A l'initiative des apprenants

Kramersch (1984 : 85) affirme qu'un des moyens des élèves pour contourner leurs difficultés en L2 peut être l'évitement : « le locuteur évite de parler des choses pour lesquelles il ne connaît pas les structures linguistiques, soit en gardant le silence, soit en changeant de sujet ».

Comme le rappelle Nanthasilp (2004 : 2), Faerch et Kasper (1980 : 18-19) distinguent quant à eux trois types de stratégies utilisées par les apprenants : en utilisant la « réduction formelle », « l'apprenant communique à l'aide d'un système réduit, afin d'éviter de produire des énoncés laborieux ou incorrects du fait de règles ou items insuffisamment automatisés ou hypothétiques ». Ce n'est pas forcément le plus handicapant pour la DNL, même si l'articulation du raisonnement, comme les rapports de cause à conséquence, peuvent être difficiles à exprimer. Par la « réduction fonctionnelle », « l'apprenant réduit ses objectifs communicationnels afin d'éviter un problème », ce qui affecte plus le contenu disciplinaire du message. Enfin, la « stratégie d'accomplissement » semble être la plus constructrice de compétences linguistiques et donc, à long terme, disciplinaires : « l'apprenant tente de résoudre un problème de communication en étendant ses ressources communicationnelles ». Cependant, il est difficile d'amener les élèves les plus en difficulté

à utiliser cette stratégie, puisqu'elle met en évidence leurs lacunes et les oblige à un niveau de maîtrise minimale que certains ne possèdent pas.

Noyau (1984) identifie deux stratégies utilisées par les élèves pour surmonter sans usage de leur L1 des difficultés de communication en L2. La « stratégie lexicale » s'ancre sur la perception d'un lexème par l'allophone, qui tente de reconstituer le sens de l'ensemble de la phrase, ce qui peut conduire à des malentendus. Les élèves les plus en difficultés, ou ceux qui ont été momentanément inattentifs, peuvent en effet utiliser cette technique. L'autre technique consiste pour l'apprenant à s'appuyer sur les similarités entre sa L1 et la L2 dans laquelle le cours se déroule. Nanthasilp (2004 : 5) précise néanmoins que « dans le cas où la langue de l'autochtone et celle de l'étranger sont proches, cette stratégie peut être massivement utilisée, même si elle ne mène pas automatiquement au succès (car il existe des « faux amis ») ». Effectivement, si un élève germanophone utilise à mauvais escient le verbe « organiser », en pensant qu'il signifie « se débrouiller pour obtenir », ou si un anglophone utilise « argument » en partant de l'idée que cela signifie « dispute », cela provoque dans un premier temps une incompréhension. Cependant, si l'erreur intervient à l'oral, il suffit qu'un autre apprenant ou l'enseignant connaisse l'écueil pour parvenir à rétablir la compréhension mutuelle.

3.1.2 - A l'initiative de l'enseignant

L'enseignant a en effet lui aussi l'occasion de favoriser la communication sans passer par l'alternance codique. Dans l'Ecole, ils sont généralement locuteurs natifs, ou anciennement scolarisés en langue seconde dans la L2 qu'ils enseignent, ou ont déjà enseigné dans cette langue. Ils peuvent donc opérer une reformulation de la question, ou définir le terme qui pose problème, quitte à interrompre l'échange en cours par une « phase de négociation parenthique » (Giacomi & de Heredia, 1986 : 20). Il s'agit dans ce cas, selon Nanthasilp (2004 : 3), d'une « stratégie de gestion », puisque l'enseignant intervient une fois que la difficulté apparaît. L'auteur identifie ici une stratégie de « simplification « par excès » », consciente, de la part du « partenaire « fort » », qu'il convient de distinguer de la simplification « par défaut » du « partenaire « faible » » qu'est l'alloglotte (2004 : 8). Cependant, le locuteur natif peut aussi intervenir en amont des difficultés en rendant son discours le plus clair possible (Giacomi & de Heredia, 1986 : 16-17).

Noyau (1984) souligne par ailleurs que l'enseignant peut utiliser des éléments non linguistiques de la communication pour aplanir les difficultés des apprenants : certains

gestes dont le sens est codé, mimiques montrant le mécontentement, mime de ce qui est expliqué.

A côté de cet ensemble de procédés subsistent, dans presque tous les cas, des occurrences d'alternance codique.

3.2 - Usage implicite de l'alternance codique

Selon Bensekrat (2012 : 9), qui a développé sa réflexion en observant les cours de l'université de Mostaganem, où la convention veut, comme dans mon établissement, que bon nombre de cours se déroulent en L2 français, affirme que « le sujet parlant met en œuvre l'ensemble des moyens linguistiques et non linguistiques des langues en présence qui sont habituellement utilisés dans les échanges langagiers de la vie quotidienne », postulant d'ailleurs cela peut enrichir l'échange (2012 : 9). Cette alternance codique peut se produire à l'initiative des élèves, mais aussi, de façon certes plus implicite, de l'enseignant.

3.2.1 - A l'initiative des apprenants

Les élèves peuvent sciemment utiliser l'alternance codique lorsqu'ils savent que l'enseignant maîtrise leur L1, ou à défaut s'en remettent à une L3 (le plus souvent l'anglais) pour parvenir à exprimer leur point de vue. Même si, comme le souligne Gumperz (1982, *in* Bensekrat : 9), le lieu peut bloquer l'alternance codique, elle peut prendre des formes détournées : si l'enseignant ne tolère pas cette pratique dans un échange formel, les apprenants l'utiliseront volontiers avec leur voisin de table avant de donner la réponse en L2 à l'enseignant. Selon Lüdi (1993, *in* Bensekrat : 8), il faut y voir le signe de la construction d'une compétence bilingue par l'apprenant.

3.2.2 - A l'initiative de l'enseignant

De Pietro (1988, *in* Nanthasilp 2004 : 9) souligne que l'enseignant peut choisir la « reformulation intercodique » pour balayer une incompréhension. Cependant, il est fréquent qu'il s'y refuse pour diverses raisons : parce que les instructions officielles fixent la langue d'enseignement, parce qu'il s'agit d'une rupture didactique majeure, la L2 étant à la fois moyen de communication et objet d'étude pour les élèves. Au-delà de l'obligation, il peut s'agir d'un choix didactique : parler exclusivement la L2 permettrait de donner plus d'éléments linguistiques aux élèves pour progresser (Bensekrat, 2012 : 9).

Néanmoins, quand bien même l'enseignant se refuse à l'alternance codique, on peut se demander si celle-ci n'est pas implicite dans ses pratiques d'enseignement. Par exemple, lorsqu'il pratique la « reformation intracodique » (De Pietro (1988, *in* Nanthasilp 2004 : 9), il choisira parfois ses mots en fonction des autres langues que lui et une grande partie de ses élèves ont en commun. Par exemple, parler de « crise économique de 1929 » est peu parlant pour un élève anglophone au niveau de compréhension orale faible, du fait de la présence d'une date. Reformuler en utilisant l'expression « Grande Dépression », proche de l'anglais *Great Depression*, est l'une des solutions possibles. Implicitement, il y a bel et bien eu un aller-retour entre la L2 et une autre langue, à l'initiative de l'enseignant. Cette démarche transforme par ailleurs la langue hypercentrale en moyen d'acquérir la L2 sans avoir besoin de l'utiliser. Le vocabulaire des élèves est enrichi, mais aussi leur perception de l'événement, puisque « crise de 1929 » insiste sur le point de départ, alors que Grande Dépression / *Great Depression* met l'accent sur ses conséquences.

L'ensemble des pratiques de classes, où l'intériorisation par certains enseignants de l'interdiction de s'exprimer hors de la L2 est contournée par l'intermédiaire de signes, à l'aide des pairs, par l'enseignant comme par les élèves grâce à ce qu'ils savent des compétences linguistiques de l'autre hors de celle-ci.

3.3 - Emplois de l'alternance codique

Causa a montré que si elle est planifiée et gérée, l'alternance codique peut être didactique (2007). Les travaux fondateurs de Lüdi (1993, *in* Causa, 2007), incitent à considérer la classe comme « un espace d'interlocution potentiellement bilingue ». Selon l'auteur, il faut voir dans la grande variété d'alternances codiques, allant de celles provoquées par un manque de moyens en langue étrangère à celles qui naissent nécessairement du contact entre plusieurs groupes linguistiques, le signe d'un « bilinguisme naissant ». L'alternance codique n'est donc plus perçue comme un obstacle à l'acquisition de la L2, mais comme une modalité de son apprentissage - y compris comme langue d'enseignement. Duverger (2007) a établi un classement de ces alternances codiques planifiées par l'enseignant suivant leur périodicité.

3.3.1 - La macro-alternance

Cette pratique consiste à choisir quels thèmes ou quels aspects de la méthodologie doivent être traités en L1 ou en L2. Elle suppose une revue préalable des ressources disponibles, en collaboration avec les enseignants de L2. On remarquera qu'elle se conçoit dans un

système où il est institutionnellement décidé que l'enseignement se fera alternativement en L2 et en L1, donc n'est pas applicable à un système où la L2 est, formellement tout du moins, la seule langue d'enseignement.

3.3.2 - La micro-alternance

Le terme de micro-alternance désigne l'utilisation « [ponctuelle] et [non programmée] » (Duverger, 2007 : 4) d'une langue, alors que le cours est majoritairement structuré dans une autre. Elle peut notamment avoir lieu sous la forme d'une reformulation par l'enseignant sollicité par l'élève (Bensekrat, 2012 : 124), ou d'une interaction, entre élèves ou avec l'enseignant s'il y consent.

3.3.3 - La méso-alternance

Duverger (2007 : 4) définit la méso-alternance comme « une alternance de langues opérée par l'enseignant pendant le cours [...] sous forme de séquences successives ». L'auteur voit plusieurs avantages à ce choix : varier les approches méthodologiques, faciliter la concentration, stimuler la flexibilité cognitive. Des conseils de mise en œuvre que l'auteur prodigue par la suite ressort une volonté de formalisation de la méso-alternance, particulièrement adaptée à un contexte bilingue (titre de l'unité didactique écrite en deux langues, émergence des représentations en L1, travail central en L1 et L2...). Ces préconisations, pour pertinentes qu'elles soient, semblent surtout applicables quand deux langues de communication potentielles seulement sont en présence. Plus accessoirement, elles sont une entorse au caractère formellement monolingue d'un enseignement de la DNL en L2. Plus crucialement, elles n'évoquent pas la possibilité d'une « méso-alternance informelle » : dans un travail autonome collectif sur documents en L2, des élèves peuvent travailler ensemble dans leur L1, et concomitamment opérer une prise de notes en L2, et/ou opérer la restitution de leurs conclusions en L2. Pour autant que l'objectif méthodologique soit la restitution et la prise de notes en L2, l'élève remplit son contrat d'apprentissage, en s'appuyant sur sa L1 pour construire sa compétence en L2.

Cela amène à penser qu'une classe de DNL en L2 ne doit pas forcément être considérée comme une communauté linguistique plus ou moins homogène, mais comme une communauté de pratiques langagières animée par un système dynamique d'interactions (Moore, 2006, in Hickel, 2007).

Cependant, l'impossibilité institutionnelle d'une macro-alternance codique dans un cours de DNL en L2 du système éducatif des Ecoles européennes montre bien que ces communautés sont diverses par leurs règles, qui peuvent influencer la mise en œuvre de cette conception.

Chapitre 4 – L’enseignement bilingue

Duverger (2009 : 15) affirme qu’ « un enseignement est appelé bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l’école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre ». Cette définition s’applique à plusieurs configurations d’utilisation de la langue maternelle et de la langue seconde dans l’enseignement, et laisse ouvertes la répartition entre ces deux langues et les modalités d’apprentissage des disciplines non linguistiques (DNL), d’où l’utilité d’effectuer une typologie des filières bilingues. Il conviendra en suite plus particulièrement de dégager les enjeux de l’enseignement d’une DNL intégralement en langue seconde pour les élèves, puisque c’est dans ce contexte que le stage a été effectué.

1 - Typologie des filières bilingues et implications des choix effectués

1.1 - Typologie des filières bilingues

1.1.1 - Les paramètres à prendre en compte

Selon Gajo (2009 : 15), trois paramètres essentiels doivent être pris en considération pour établir une typologie des filières bilingues : d’une part, le degré d’exposition à la L2, et implicitement aux méthodes d’enseignement des pays où elle est langue maternelle ; d’autre part, le statut sociopédagogique de la / des langue(s) d’enseignement (L1 ou L2) ; enfin, la composition de la classe (élèves L1, élèves L2, élèves bilingues). Ces trois paramètres permettent de détecter ce qui est au centre du modèle d’enseignement choisi : le format pédagogique, la place de la L2 ou le travail bilingue lui-même.

1.1.2 – La typologie en cinq modèles proposée

A partir de ces critères, Gajo (2009 : 16) dégage cinq modèles d’enseignement bilingue :

- 1) La « structure bilingue pour élèves monolingues », où une partie des cours d’une ou plusieurs DNL est assurée en L2, que ce soit une partie du curriculum ou lors d’un cours complémentaire. C’est par exemple le cas dans les « sections européennes » des lycées français.
- 2) La « structure monolingue L2 pour les élèves monolingues L1 ». Comme précédemment indiqué, c’est la situation dans laquelle se trouvent mes élèves, à l’exception notable de ceux qui sont bilingues.

- 3) La « structure bilingue pour élèves bilingues ». Elle se retrouve dans les zones où deux communautés linguistiques sont représentées et reconnues, et où le choix d'une éducation commune est fait. Gajo (2009 : 16) cite le cas de la ville suisse de Biel-Bienne.
- 4) La « structure monolingue pour élèves bilingues » s'adresse notamment aux élèves issus des minorités linguistiques. Ils sont en réalité bilingues dans la langue dominante de leur pays, comme les élèves des lycées francophones de l'Ontario. Les lycées français à l'étranger, dont les élèves sont en grande partie des nationaux du pays-hôte où des francophones anciennement installés ressortissent également de cette catégorie, même si Gajo note qu'ils s'orientent vers le modèle 1 ou le modèle 3 (par exemple par la préparation d'un double diplôme).
- 5) La « structure monolingue L1 pour élèves monolingues L2 » concerne les enfants de migrants allophones. Il s'agit d'un dispositif transitoire dont l'objectif est l'intégration à terme dans les cours en L1.

1.1.3 – Les modalités de mise en œuvre

Duverger (2009 : 25-28) s'interroge sur les modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue ; et ce avant, pendant et à la conclusion du cursus scolaire.

Sa réflexion prend en compte une étape préalable à l'enseignement bilingue : le recrutement des enseignants enseignant en L2. Il distingue les systèmes choisissant de recruter des locuteurs natifs, qu'il localise en Turquie et en Europe centrale et orientale, et ceux qui parient sur la formation d'enseignants nationaux, qu'on trouve, selon l'auteur, en Europe occidentale.

Pendant le processus d'enseignement, Duverger rappelle l'importance du moment du cursus scolaire où l'enseignement en L2 est introduit. Certains systèmes se singularisent par l'introduction de la L2 comme langue d'enseignement dès le primaire – Duverger cite notamment, à juste titre, le système luxembourgeois. Il fait également mention du système des Ecoles européennes, même si comme on l'a vu, ce n'est le cas que pour les élèves SWALS (*Students Without a Language Section*) très minoritaires. L'enseignement bilingue commence dans certains cas au début de secondaire, comme dans les sections internationales en France. En Europe centrale et orientale, comme en sections européennes en France, l'enseignement bilingue commence plus tard dans l'enseignement secondaire.

« Les modalités d'introduction de la L2 comme langue d'enseignement » sont également cruciales pour Duverger. Il distingue en premier lieu les systèmes scolaires qui introduisent en même temps l'enseignement de la L2 et de la DNL en L2, comme c'est le cas des écoles

élémentaires d'Andalousie. Il mentionne ensuite les dispositifs qui intensifient l'apprentissage de la L2 avant d'en faire une langue d'enseignement (ce qui est le cas des sections européennes). Il cite enfin les dispositifs commençant par un apprentissage très intensif de la L2 : il cite le dispositif bulgare, copié dans beaucoup de pays d'Europe orientale, qui consiste, de 13 à 14 ans, à donner 20 heures de cours de L2 français aux élèves. A la suite de cette « année zéro », commencent les cours de DNL en français.

Duverger met en outre l'accent sur un paramètre non mentionné par la typologie de Gajo : la répartition horaire entre les cours en L1 et les cours en L2. A un bout du spectre, il place les dispositifs où les deux langues sont à parité (français et italien dans le Val d'Aoste, français et alsacien ou français et allemand dans certains établissements d'Alsace) ; à l'autre bout, se situent ceux où la L2 est réduite à la portion congrue – là encore, il cite les sections européennes françaises auxquelles il affirme qu'il est attribué une heure de DNL en L2 par semaine. C'est souvent exact en pratique, mais il est à noter que ce n'est pas même une obligation légale (Bulletin officiel de l'Education nationale, BOEN, 1992 : 2), ce qui réduit, dans des cas marginaux, les enseignants à amputer le temps consacré au cours en L1 au détriment des élèves dont la compréhension est plus lente.

Enfin, en aval de l'enseignement, Duverger soulève la question des modalités de certification de l'enseignement suivi : dans certains cas, le cursus bilingue donne lieu à une double certification par deux diplômes nationaux, comme l'Abibac franco-allemand. Dans d'autres cas, une épreuve supplémentaire en L2 est rajoutée dans une ou plusieurs matières, également examinées en L1, ce qui est le cas des sections européennes. Dans certains cas, il existe un examen final spécifique aux établissements bilingues : c'est le cas du baccalauréat européen que passent mes élèves.

1.2 – Un choix de modèle révélateur des préoccupations de l'institution

Les cinq modèles divergent d'après Gajo (2009 :17) par leur attitude face à l'intégration entre les langues, et sur la question de l'articulation des enjeux linguistique et méthodologiques. Ces questions sont abordées par les structures bilingues (modèles 1 et 3), mais ignorées par les autres.

1.2.1 – La question du rapport entre les langues d'enseignement

Pour des raisons sociales et idéologiques, le modèle 4 ne pose pas la question du rapport entre les langues d'enseignement : il s'agit de « faire comme si » les élèves étaient

monolingues, car on choisit de protéger la langue d'une minorité, ou d'appliquer un système éducatif transplanté. L'attitude est la même pour le modèle 5, où le monolinguisme en L1 est perçu comme un obstacle à l'intégration de l'élève. Dans le modèle 2, la question du rapport entre les langues est laissée de côté pour des raisons didactiques, et non idéologiques. Néanmoins, on pourra objecter à l'auteur que ce n'est pas systématiquement le cas : comme on l'a vu, les écoles européennes mettent souvent en avant la citation de Jean Monnet, qui montre qu'éduquer ensemble des élèves de L1 différentes a pour objectif de créer un état d'esprit favorable à la poursuite de la construction européenne

1.2.2 – L'articulation des enjeux linguistiques et méthodologiques

Alors que les structures d'enseignement bilingues (modèles 1 & 3) se posent explicitement la question de l'articulation des enjeux linguistiques et méthodologiques, le choix de la langue d'enseignement prend le pas sur les questions didactiques : il s'agit de faire acquérir au plus vite la L1 du système éducatif en l'instituant comme langue d'apprentissage dans le modèle 5, et de préserver une langue régionale ou minoritaire dans le modèle 4.

Pour les systèmes scolaires du modèle 2 par contre, Gajo affirme que le souci principal est l'efficacité disciplinaire, sans considération identitaire. Cette affirmation est conforme à la réalité pour les écoles européennes : les questions didactiques priment, puisque la L2 choisie n'a pas un enjeu identitaire fort – si on met à part les élèves bilingues qui choisissent leur « deuxième L1 » comme L2. La L2 est effectivement une « modalité d'enseignement », puisque les instructions officielles des DNL enseignées en L2 sont les mêmes qu'on les suive en allemand, anglais ou français. On verra cependant qu'il existe des enjeux linguistiques au niveau du choix de la L2, certes non liés à des questions méthodologiques (cf. 3^e partie).

1.3 - Les enjeux du choix des DNL enseignées en L2

Les facteurs expliquant le choix des matières enseignées en L2 varient, et cette décision peut avoir une influence variable sur le contenu et les méthodes d'enseignement.

1.3.1 – Les raisons possibles du choix des DNL enseignées en L2

Duverger (2009 : 26) opère un classement des pays selon le choix des matières enseignées en L2 dans leurs dispositifs d'enseignement bilingue : la Turquie, les pays de la péninsule

indochinoise et d'Afrique du Nord ainsi que la majorité des pays d'Europe orientale ont choisi les matières scientifiques, tandis que l'Allemagne et l'Italie ont privilégié les sciences humaines et les matières littéraires. Le cas de la Bulgarie et de l'Espagne, où une grande variété de matières peut être enseignée en L2, lui semble se généraliser.

Gajo (2009 : 17-18) s'est penché sur les raisons qui peuvent motiver le choix d'une L2 pour l'enseignement d'une DNL. Des facteurs institutionnels peuvent aiguiller les choix : par exemple, les règles de la maturité helvétique stipulent que doivent avoir été suivies en L2 une science humaine et une science exacte ou naturelle. Dans certains pays, certaines matières, ou certaines parties du programme, ne peuvent être enseignées en L2. L'auteur cite des facteurs pratiques : parfois, trouver des sources pour un cours d'histoire nationale est difficile dans une langue autre que celle du pays. L'auteur précise que parmi les matières exclues de l'enseignement en L2, on compte souvent la philosophie et l'histoire, pour lesquelles on peut se demander si des facteurs politiques n'entrent pas en ligne de compte. Ces facteurs semblent prendre une importance particulière lorsque des enseignants étrangers sont envoyés par un partenaire. C'est probablement pour cela qu'alors que les « sections internationales » du système éducatif français consistent à enseigner l'histoire et la géographie en L2, leur variante sinophone fait exception : ce sont des enseignants de mathématiques qu'envoie la République populaire de Chine.

1.3.2 – Se contente-t-on de changer de langue d'enseignement ?

Gajo (2009 : 18) rappelle qu'au-delà de la question du changement de langue d'enseignement, se pose celle de l'adoption d'un autre curriculum, voire d'une autre culture d'enseignement. Si la première est du ressort du système éducatif, ou de la négociation avec son partenaire fournissant les enseignants, le deuxième aspect se joue à l'échelle des établissements, qui peuvent adopter une culture commune en ce domaine, et à celle de chaque salle de classe. L'auteur estime que la question est sensible quand la L2 bénéficie d'une littérature pédagogique plus développée que la L1 du pays. Elle l'est aussi lorsque malgré un programme scolaire spécifique, un manuel issu d'un système scolaire autre, où l'enseignement se déroule en L1, est systématiquement utilisé.

Le choix d'un enseignement intégralement en L2 a également des conséquences spécifiques.

2 - Les enjeux de l'enseignement des DNL intégralement en langue seconde

Enseigner intégralement une matière en français langue seconde donne à celle-ci, au-delà de son statut institutionnel dans le système éducatif de l'École et au Grand-Duché, une fonction de « français de scolarisation » (Verdelhan-Bourgade, 2002b : 19).

L'enseignement intégralement en langue seconde semble être porteur pour les élèves, mais du fait du rôle pivot que sa fonction de « langue de scolarisation » donne à la L2, la question spécifique du rapport entre le cours de langue seconde et le cours de discipline non linguistique en langue de scolarisation apparaît crucial.

2.1 - Les bénéfices attendus pour les élèves

La lecture de Duverger, Verdelhan-Bourgade et Causa amène à penser que l'enseignement d'une DNL en L2 présente des avantages non seulement culturels (Duverger, 2009 : 36), mais aussi linguistiques, cognitifs et socio-économiques.

2.1.1 – Les bénéfices linguistiques

Les apprenants apprennent mieux la L2, comprennent mieux le fonctionnement des langues et développent leurs capacités phonatoires, ce qui améliorent leurs capacités d'apprentissage pour toutes les langues.

2.1.1.1 - Un meilleur apprentissage de la L2

L'amélioration du niveau des élèves en L2 est souvent évoquée comme justification et bénéfice immédiat de l'enseignement d'une DNL en L2 (BOEN, 1992 *in* Duverger 2009 : 29 ; Causa, 2009 : 184). Il y a à cela des raisons quantitatives, puisque les élèves ont plus heures de cours en L2, mais surtout qualitatives : autant qu'un outil de communication, la langue devient un outil d'apprentissage, plus utile à l'apprenant, qui les oblige à utiliser des registres de langue spécifiques, dans les domaines lexicaux comme syntaxiques (Duverger 2009 : 30). Ces contraintes influent également sur les capacités de compréhension, puisque les apprenants doivent apprendre à disséquer avec attention un énoncé en langue étrangère.

2.1.1.2 – Un meilleur apprentissage de la L1 et des autres langues

Duverger (2009 : 32) souligne qu'en France, les élèves qui apprennent depuis le plus jeune âge les langues régionales en même temps que le français ont de meilleurs résultats dans cette matière que la moyenne des élèves de leur département aux évaluations de CE2 et de 6^e. Titone (1974, cité par Duverger 2009 : 33) affirme que l'apprentissage simultané de deux langues permet des comparaisons, et donc de mieux comprendre le fonctionnement

de sa langue maternelle par le développement précoce d'une « conscience métalinguistique ».

2.1.1.3 - L'élargissement des capacités phonatoires

Chaque langue utilisant une variété limitée de fréquences, l'apprentissage d'une langue étrangère est rendu d'autant plus difficile que le spectre de la L1 est étroit. Apprendre précocement une L2, avant que l'appareil phonatoire ne soit figé, permettrait d'élargir ce spectre (Duverger 2009 : 35), et faciliterait ainsi l'apprentissage ultérieur d'autres langues.

2.1.2 – Les bénéfices cognitifs

Dans une réflexion plus spécifiquement centrée sur la langue française, Verdelhan-Bourgade souligne l'importance de la langue « de scolarisation » comme moyen d'« appropriation des connaissances et [de] formation intellectuelle » (2002b : 19), ce qui semble recouper les constatations d'autres auteurs.

2.1.2.1 – Le développement de compétences transversales

Duverger (2009 : 43) note les qualités prêtées aux élèves suivant un enseignement bilingue : il postule que le fait d'apprendre autrement, dans une autre langue, induit un sentiment de valorisation – argument qui ne peut à mon sens être valable que dans les systèmes scolaires où l'enseignement en L2 est un choix et non une obligation.

Il souligne que les élèves apprenant en deux langues constatent, puis prennent conscience de « l'aspect arbitraire du rapport signifiant-signifié » (Duverger 2009 : 43), et acquièrent une plus grande plasticité intellectuelle en naviguant d'un système de représentations à un autre. L'étude fondatrice fut l'œuvre de Peal et Lambert (1962), qui prouvèrent à partir d'échantillons d'élèves canadiens bilingues et monolingues que les premiers obtenaient, aux tests d'intelligence verbale et non-verbale, des résultats meilleurs que les seconds, à l'inverse de l'opinion dominante de leur époque.

Foucambert (1976, cité par Duverger, 2009 : 47) appelle « conscience graphique » la capacité à comprendre l'écriture sans passer par un système intermédiaire de compréhension, comme la verbalisation. Duverger postule qu'apprendre deux langues en même temps pendant l'enfance permet de développer cette capacité, donc de devenir un meilleur lecteur. Il pense qu'exposer plus tard l'apprenant à une deuxième langue peut lui permettre de transférer cette compétence à sa L2 s'il l'a déjà développée dans sa L1, et peut permettre par nécessité son acquisition chez ceux qui ne l'ont pas développée dans leur jeune âge, puisque leurs faibles compétences en L2 rend la lecture à haute voix moins efficace.

Cette conviction d'un transfert de compétences entre L2 et L1 est partagée par Causa (2009 : 184-185) : « L'acquisition des compétences textuelles en langue étrangère (LE) favoriserait en retour une amélioration des compétences textuelles en langue maternelle (LM) ; en d'autres termes, la mise en place de « compétences transversales ».

2.1.2.2 – Le croisement des approches méthodologiques disciplinaires

Si pendant les cours de DNL en L2 on ne se contente pas de changer de langue d'enseignement et qu'on adopte les approches pédagogiques en vigueur dans les cours des pays dans la langue desquels on enseigne, par exemple en s'inspirant de leurs manuels, on peut aborder la L2 différemment qu'on ne l'aurait fait en L1 (Duverger, 2009) ou, mieux encore, croiser les approches.

2.1.2.3 – Une construction enrichie des concepts disciplinaires

Causa (2009 : 184) souligne que l'enseignement en L2 doit aussi avoir pour objectif de « favoriser chez l'apprenant la construction de nouveaux concepts (non linguistiques) en langue étrangère ». Haran (2003, cité par Duverger, 2009 : 50) souligne en effet que, malgré un enseignement des mathématiques majoritairement en basque, les élèves en classe bilingue de ces régions obtiennent des résultats supérieurs à leurs camarades de la même école lors des tests nationaux en français. Loin d'être nuisible à l'apprentissage, l'enseignement en L2 peut permettre de diversifier les problématiques (Duverger cite l'exemple de l'enseignement de la colonisation en histoire), d'enrichir le discours interprétatif dans les arts libéraux.

2.1.3 – Les bénéfices économiques et sociaux

Duverger (2009) insiste sur les bénéfices que pourront tirer les élèves de leur scolarisation en L2 : des débouchés et une mobilité professionnels accrus. Verdelhan-Bourgade (2002 : 19), qui a peut-être principalement à l'esprit le cas des élèves primo-arrivants, insiste sur la dimension d'« intégration sociale » de la langue de scolarisation. Cette remarque est valable, à une échelle plus réduite, pour les écoles internationales où le fait de travailler et *a fortiori* pouvoir discuter dans plusieurs langues est un facteur d'intégration dans leur environnement social et de travail plurilingue.

Le statut de langue de scolarisation de la L2 fait de son apprentissage la question non seulement de l'enseignant de L2, mais aussi de celui de DNL.

2.2 – L’articulation entre FLE et DNL en structure monolingue en L2

La particularité d’une L2 servant également à enseigner une DNL est d’être « à la fois objet d’étude et moyen d’apprentissage » (Duverger, 2009 : 84, cité par Buatois, 2014 : 51). On peut donc affirmer avec Causa (2009 : 179-180) que « l’objectif est double : apprendre des contenus non linguistiques tout en améliorant la compétence en LE ». Si les programmes de L2 et de DNL ne sont pas toujours articulés, notamment pas dans les écoles européennes où la logique immersive domine, il n’en reste pas moins que la DNL peut servir à s’approprier certaines compétences discursives en L2, même dans le cas d’un enseignement intégralement en langue seconde.

2.2.1 – Deux démarches pas toujours synchrones, mais complémentaires

La façon d’appréhender la langue diffère également entre le cours de L2 et celui de DNL en L2. Buatois (2014 : 51) rappelle que « selon Duverger (2008), la différence réside dans le fait que l’enseignant de langue fait une entrée par le code alors que l’enseignant de DNL effectue cette même entrée par le sens ». Ces démarches sont complémentaires, d’où l’idée de les synchroniser, par exemple en prenant en compte en cours de L2 la fonction de langue d’apprentissage qu’elle revêt en cours de DNL : « Au sein du programme de L2, il est donc important de redéfinir le rôle de la langue, en prenant en considération le fait qu’elle sert ou servira aussi à l’acquisition des savoirs dans d’autres disciplines » (Béliard & Gravé-Rousseau, 2009 : 67, cité par Buatois, 2014 : 51). Les deux auteurs de cette réflexion étaient alors enseignants dans les écoles européennes. Pourtant, force est de constater que les orientations générales des nouveaux programmes de L2 mis en place à partir de 2015 ne font pas allusion à cet objectif dans leurs orientations générales. Il y est en effet affirmé :

« Les programmes de langue apportent une contribution significative, non seulement au développement des compétences communicatives, mais encore à la formation des compétences nécessaires pour vivre dans la société en citoyen, et aussi à la perception des différences culturelles et de leur expression » (BSGEE, 2015b).

La formulation aborde les compétences de communication et des compétences civiques, mais pas les compétences permettant l’apprentissage. La mise en pratique de la suggestion de Béliard et Gravé-Rousseau est donc laissée à la libre initiative des enseignants de L2 de chaque établissement dans les écoles européennes – enseignants dont les élèves ne sont pas systématiquement dans les mêmes groupe-classes en DNL par ailleurs.

Se fondant sur les travaux de Vigner (2000) et Duverger (2009), Buatois (2014 : 51) distingue deux compétences dont l'acquisition s'effectue notamment en cours de L2, dont la maîtrise est cruciale pour l'apprentissage d'une DNL en L2 :

- la flexibilité discursive, soit « la capacité à ajuster les conduites langagières aux caractéristiques de la situation, à se décentrer, expliciter, reformuler, commenter ses propres démarches intellectuelles »,
- la maîtrise des outils de la langue : « capacité à mobiliser les formes adéquates de la L2 de manière automatique dans les situations d'apprentissage, lui permettant de se concentrer pleinement sur les opérations de haut niveau ».

2.2.2 - Le cas particulier de l'enseignement des « compétences discursives » à l'écrit aux niveaux avancés

2.2.2.1 – Définition des « compétences discursives »

Causa (2009 : 180) affirme qu'aux niveaux les plus élevés du *CECRL*, C1 et C2, l'enseignement d'une DNL en L2 contribue de façon notable au développement d'un domaine des compétences de production écrite, la « compétence discursive », définie à partir du *CECRL* comme « [permettant] à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents ». Selon l'auteur (2009 : 181), la compétence discursive se manifeste par quatre principes :

- « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours (et parallèlement des différents « genres » discursifs) ». Cette capacité doit permettre de produire des textes conformes aux « pratiques langagières en usage dans une communauté de communication » (Beacco et Moirand, 1995 : 47, cité par Causa, 2009 : 182) ;
- leur contextualisation, dont on peut supposer qu'il s'agit de l'adéquation au sujet posé ;
- la cohésion interne, définie comme « l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte » (Maingueneau (dir.), 2002 : 99, cité par Causa 2009 : 182). Causa (2009 : 182) insiste sur le fait que la cohésion interne renvoie au sens, « à la progression du contenu de l'information et au fonctionnement interne du texte » ;
- la cohérence externe, entendue comme le respect des canons admis pour le type de texte qu'on a décidé de produire : « pour être considéré comme « acceptable », l'agencement des différentes parties d'un texte [...] doit répondre aux critères pragmatiques/savoirs lexicocyclopédiques reconnus par les destinataires et spécifiques au domaine de référence » (Causa, 2009 : 182).

De manière cruciale, Causa (2009 : 183) insiste sur le fait que la compétence discursive s'acquiert par l'observation et l'analyse, avant d'être mise en pratique par l'apprenant :

« La « compétence discursive » en langue étrangère renvoie à la capacité de l'apprenant de reconnaître la structure textuelle et les marques linguistico-discursives spécifiques ainsi que les variantes des types de textes auxquels il est exposé. Ce travail d'analyse doit le rendre capable de produire des textes qui répondent aux principes de cohérence et de cohésion textuelles en LE ».

2.2.2.2 – La « compétence discursive à l'écrit » aux niveaux avancés d'apprentissage d'une langue étrangère

Au niveau C1, il est attendu d'un apprenant qu'il soit à même de s' « exprimer dans un texte clair et bien structuré et [de] développer [son] point de vue » (CECRL 2001 : 27), c'est-à-dire de respecter les règles de cohésion interne et de cohérence externe susmentionnées.

Crucialement, cette interaction se déroule dans le contexte particulier d'une discipline scolaire : « l'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une DNL en LE est alors de rendre l'apprenant capable de « parler maths, histoire, biologie, etc. » avec les moyens linguistiques dont il dispose » (Causa, 2009 : 184). Cela nécessite la maîtrise de compétences spécifiques :

« L'apprenant doit être capable d'apporter des changements appropriés et souvent complexes aux textes-source : la reformulation ne signifie pas uniquement passer par une expansion ou au contraire une réduction, mais elle peut également signifier passer d'un type de discours à un autre (d'un texte scientifique à un texte de vulgarisation, par exemple) sans dépasser le « seuil de distorsion » au-delà duquel il ne s'agirait plus de reformulation, mais d'interprétation du texte-source ».

L'auteur propose des pistes pour atteindre ces objectifs, en partie applicables dans le cadre d'un enseignement se déroulant dans sa totalité en langue seconde.

2.2.2.3 – Des suggestions méthodologiques partiellement applicables dans un enseignement intégralement en L2

Causa suggère de diversifier les types de textes et de discours sur lesquels les élèves travaillent afin de les familiariser avec l'ensemble de ceux qu'ils devront être capables de produire. Autrement dit, le document authentique ne doit pas seulement être un outil de réflexion, comme c'est le cas en cours d'histoire notamment : il doit aussi à l'occasion être un exemple. Même si Causa se place ici dans le contexte d'une DNL à l'enseignement bilingue, où le document serait à présenter dans les deux langues, sa réflexion garde de sa pertinence dans un enseignement intégralement en L2 où le document est présenté en

version monolingue. Pour favoriser la maîtrise de la grammaire textuelle, Causa suggère « le repérage des unités linguistico-discursives récurrentes », autrement dit de la structure des textes. Par la suite, les variations pour un type de texte donné peuvent être étudiées pour parfaire la compréhension. « La mise en place de « stratégies de transfert » entre la langue étrangère et la langue maternelle » (Causa 2009 : 185) n'est quant à elle réalisable que dans le cadre d'un enseignement bilingue, ou à tout le moins d'un enseignement en L2 d'un groupe ayant la même L1.

L'enseignant de DNL en L2 doit donc notamment effectuer un travail sur les compétences en L2 que ses élèves doivent spécifiquement effectuer pour travailler en DNL. Pour ce faire, il peut notamment s'inspirer de la méthodologie du français sur objectif spécifique.

Chapitre 5 – Transposition des démarches du FOS en français langue d’enseignement

Dans le cadre du FOS, les apprenants se distinguent avant tout par leurs besoins spécifiques. Ils ne veulent pas apprendre LE français mais plutôt DU français pour réaliser des objectifs bien précis dans un domaine donné (Lehmann, 1993, cité par Qotb, 2008 : 11). Dans une certaine mesure, c’est le cas des élèves en DNL, qui doivent apprendre DU français spécifiquement nécessaire à l’apprentissage de la DNL en L2. Cependant, l’expertise disciplinaire étant du côté de l’enseignant de la DNL en L2 et non des élèves, le contexte d’enseignement est à l’opposé de celui du FOS. Certaines des étapes de la démarche de l’enseignant de FOS ont néanmoins leur place dans le travail de l’enseignant de DNL – mais me semble-t-il selon une temporalité différente.

1 - Une transposition difficile

L’enseignement du français sur objectif spécifique (FOS) et l’enseignement en français langue seconde d’une discipline non linguistique (DNL) se différencient par divers aspects.

1.1 - Des publics et des contextes différents

Les contextes de formation sont dissemblables : le FOS est le plus souvent enseigné dans un contexte professionnel, ou à tout le moins à des adultes professionnels et aspirants professionnels. En revanche, la DNL est enseignée dans le cadre scolaire, ce qui a une double implication : l’enseignant a affaire à des adolescents et non à des adultes, la formation est donc une formation initiale et non une formation continue ; elle est par ailleurs envisagée sur la longue durée, et non sur une courte durée (Mangiante, 2006 : 42).

1.2 - Un rapport inversé à l’expertise disciplinaire

De façon cruciale, la maîtrise du contenu n’est pas du même côté : alors que l’enseignant de DNL a été adoué en fonction de son savoir disciplinaire, l’enseignant de FLE a à faire à des « contenus nouveaux, *a priori* non maîtrisés par l’enseignant » (Mangiante, 2008 : 142). A l’inverse, les élèves d’un cours de FOS ont un savoir bien plus étendu que leur enseignant sur leur domaine de spécialité, tandis que ce n’est que ponctuellement le cas pour un enseignant du secondaire

1.3 - Une prégnance inégale des besoins langagiers

Les connaissances en L2 des élèves de DNL sont le plus souvent déjà ancrées : si on excepte les expériences d'immersion, les cours de DNL intégralement en L2 sont précédés d'années d'enseignement de la L2 elle-même. Les savoir et savoir-faire ont dans certains cas été construits en L1 dans les années précédentes, mais il s'agit de « bases » qu'il conviendra de développer, puisque des connaissances et savoir-faire plus étendus sont attendus aux niveaux d'enseignement supérieurs.

En revanche, en cours de FOS, on peut avoir affaire à des publics dont les connaissances en français L2 sont modestes, mais où les savoirs en L1 sont assurés.

1.4 - Un rapport différent à la langue d'enseignement

L'enseignant de FOS enseigne une langue – fût-ce dans un domaine précis. En revanche, l'enseignant de DNL voit la langue comme un outil, ce n'est pas son objectif principal.

Alors que l'enseignant de FOS doit à l'issue de la phase préparatoire de son travail élaborer un programme de formation centré sur un objectif langagier, l'enseignant de DNL doit mettre en œuvre un programme, plus ou moins précis, qui lui est imposé et qui mentionne essentiellement des objectifs disciplinaires. Cependant, même si celui-ci lui impose les savoirs et les savoir-faire à enseigner, il ne lui indique généralement pas les éléments de son contexte d'enseignement : les besoins des élèves, les ressources disponibles, les pratiques d'enseignement en vigueur. Pour éclaircir tout cela, l'emploi de la méthodologie du FOS serait envisageable

2 – Les apports de la démarche du FOS à l'enseignement d'une DNL en L2

Malgré ces différences, la démarche de l'enseignant de FOS peut avec profit inspirer celui d'une DNL en L2, que ce soit au moment de l'analyse des besoins, du recueil des données, de leur analyse puis de leur didactisation. L'objectif final est en outre similaire : autonomiser les apprenants dans leur travail (FOS) ou leur apprentissage en L2.

2.1 – L'analyse des besoins : tout aussi nécessaire mais différente

2.1.1 – Des écueils différents pour anticiper le début de l'enseignement

La phase d'analyse des besoins semble pour l'enseignant de DNL en L2 être différemment paramétrée et moins interactive que pour l'enseignant de FOS. Elle peut par ailleurs sans

guère de préjudice être plus progressive et ne porte pas sur les mêmes éléments, mais dans les deux cas les enseignants doivent s'initier à un autre domaine pour pouvoir effectuer l'analyse : la spécialité de ses élèves pour l'enseignant de FOS, la méthodologie du FOS appliquée à sa discipline pour l'enseignant de DNL.

Dans le cas d'un cours de DNL en L2, la question de la « prise de contact avec le milieu professionnel » (Mangiante, 2008 : 140) semble ne pas se poser, et « le recours à l'expérience du formateur » (id.) est plus aisé, puisque la DNL enseignée est le domaine de spécialité de l'enseignant.

« La situation des apprenants par rapport à la langue française » (Carras, 2013 : 25) est par ailleurs plus facile à cerner par l'enseignant de DNL, puisque la majorité de ses élèves ont suivi le même cursus scolaire : il connaît donc les compétences qu'ils sont censés avoir acquises en L2 durant leur cursus scolaire. Sans préjudice des écarts de maîtrise entre les élèves, il est fondé à se baser sur « portrait-robot » de l'élève-type en début d'année.

On peut par ailleurs approuver Buatois (2014 : 57-58) dans sa circonspection face à l'usage initial du « questionnement des apprenants » (Mangiante, 2008 : 140) : questionner en langue maternelle les apprenants sur leurs connaissances préalables et leurs habitudes d'apprentissage (Mangiante & Parpette, 2004) semble moins fructueux avec des adolescents qu'avec des adultes.

2.1.2 - Une nécessité commune : définir l' « état souhaité » à l'issue de la formation

La phase d'analyse des besoins d'un cours de FOS est le moment où « l'enseignant émet des hypothèses sur les situations de communication auxquelles les apprenants seront confrontés à l'issue de la formation » (Mangiante, 2008 : 140). Dans le cas d'un cours de DNL, volontiers centré sur le cadre scolaire, l'examen final peut être vu comme l'« issue de la formation » (Carras, 2013 : 13) - dans une hypothèse haute, la préparation à l'enseignement supérieur pour les élèves ayant choisi un cours de spécialisation. L'« issue de la formation » n'est pas à découvrir, mais imposée par le système scolaire. Cela implique néanmoins un objectif intermédiaire : que les élèves puissent « [comprendre] les cours de disciplines donnés en français [et respecter] les exigences scolaires (exercices, activités examens...) » (Carras, 2011 : 13).

L'enseignant doit donc déterminer les besoins langagiers des apprenants, qu'ils soient de nature linguistique, sociolinguistiques et pragmatique.

D'une part, il convient de s'interroger sur « les discours que [les élèves] auront effectivement à comprendre ou à produire » (Mangiante, 2006 : 140). Carras (2013 : 24) traduit cette étape en une série de questions qui permettent de dresser une liste des compétences linguistiques à développer à l'écrit et à l'oral, en matière de compréhension et d'expression (« Qu'auront-ils à écrire ? A lire ? [...] Qu'auront-ils à écouter ? A comprendre ? [...] Qu'auront-ils à dire ? »).

D'autre part, l'enseignant doit cerner les besoins sociolinguistiques de ses élèves, c'est-à-dire les « codes sociaux, professionnels, culturels » qu'ils doivent maîtriser. Cette étape également est plus simple que pour l'enseignant de FOS, puisqu'il connaît l'environnement d'apprentissage de ses élèves.

Enfin, une liste des compétences pragmatiques doit être établie : Qu'est-ce que les élèves doivent être capables de faire en français ? Cet aspect revêt une importance cruciale dans une DNL enseignée en L2 : adopter la démarche des enseignants de FOS permet alors à l'enseignant de L2 de réfléchir aux tâches qu'il doit accomplir pour cibler le vocabulaire et les actes de paroles nécessaires pour les accomplir.

2.2 - La collecte des données

Comme l'enseignant de FOS, l'enseignant de DNL doit effectuer un « recueil de données », même si ce travail ne vise pas la mise au point d'un programme d'enseignement, comme en FOS, mais d'une progression méthodologique visant à traiter un programme d'enseignement imposé.

Cette activité consiste à effectuer un recueil de documents authentiques pouvant servir de ressources pour son cours : manuels scolaires prévus pour des L1, ressources en lignes didactisables, annales d'examen, cours conçus par d'autres enseignants de DNL. Afin de s'informer plu avant sur le discours des enseignants et des élèves pendant le cours lui-même, l'enseignant peut demander à un pair d'avoir recours à l'enregistrement de l'un de ceux-ci, ce qui est plus difficile à faire accepter, car pouvant être considéré comme un jugement (Mangiante, 2009 : 80).

2.3 - L'analyse des données d'observation

Ces données doivent par la suite faire l'objet d'une analyse.

Braz (2007 : 54, cité par Mangiante, 2009 : 88-89) préconise d'utiliser l'observation des cours et leur transcription pour distinguer, parmi les discours que les élèves doivent comprendre :

- d'une part, un « discours principal réunissant les acquis disciplinaires ». Il prend forme dans le « lexique de la discipline » et les « expressions disciplinaires (j'observe que... [...], on déduit que...) »,

- d'autre part, les divers types de « discours secondaires d'accompagnement pédagogique », en partie transversaux et extra-disciplinaires (Carras, 2011 : 16) : les propos d' « accompagnement pédagogique » proprement dits (Mangiante, 2009 : 88), visant à insister, à préciser ou rappeler les consignes ; les « reformulations » dont l'objectif est d'expliquer ; « les discours injonctifs », visant à « faire réaliser une activité » ou « faire écrire les informations principales ».

Cet ensemble de discours est mis en œuvre dans un ensemble de situations de classe : au-delà de la composante lexicale, Braz met l'accent sur des éléments qu'il présente comme particulièrement nécessaire au début de l'enseignement de la DNL en L2 : divers « rituels de la classe » (salutations, demandes de répétition), mots fréquemment utilisés devant générer des « automatismes », « interactions entre enseignants et élèves » (expression de la « désignation », de « l'ordre », des « consignes »).

Les discours que les élèves doivent « produire » sont les plus simples à analyser pour l'enseignant de DNL en L2, puisqu'ils sont fixés par les examens à long terme, et dans l'idéal par des descripteurs de compétences pour chaque année d'enseignement. Encore faut-il élaborer une méthodologie progressive pour qu'ils en soient capables.

2.4 - L'élaboration du programme de formation : le choix de la progression méthodologique

C'est en effet par le choix de sa progression méthodologique que le travail de l'enseignant de DNL en L2 se rapproche le plus de celui de FOS.

L'enseignant de L2 est parfois impliqué dans le choix de la démarche méthodologique. En Andalousie (Braz, 2007, cité par Mangiante 2009 : 83), enseignants de L2 et de DNL établissent la liste des compétences communicationnelles nécessaires. 40% des cours de L2 sont ensuite consacrés à les acquérir. Ainsi, l'isolement de l'enseignant de DNL, plus centré sur les contenus que sur les contenants qu'il doit enseigner, est rompu. Cependant, cela ne peut se pratiquer que dans un système scolaire où l'accent est également mis sur la coopération L2 / DNL, et non seulement sur celle entre les enseignants des différentes L2 d'enseignement.

Si l'enseignant de DNL en L2 doit travailler seul, il pourra s'inspirer de la « structuration par compétences professionnelles » (Carras, 2013 : 42) de certains cours de FOS. Dans ce

cas, en lieu et place de chapitres centrés sur les tâches professionnelles à être capable d'effectuer en français, il envisagera des chapitres méthodologiques visant à maîtriser les évaluations sommatives auxquelles les élèves sont confrontés à leur niveau d'enseignement, en tenant compte pour chacune des compétences linguistiques diverses à mobiliser parmi celles qu'il aura analysées dans la phase précédente de sa démarche. Il est alors important de s'interroger sur les situations de communication à créer pendant les cours pour que les élèves puissent s'aguerrir (voir partie 3).

Par ailleurs, contrairement à l'enseignant de FOS, qui ne peut guère se permettre d'ajustements une fois la formation commencée, l'enseignant de DNL dispose d'un long laps de temps pour atteindre ses objectifs (un an, voire un cycle de deux ans), et peut se permettre des infléchissements de pratique si son analyse des besoins était incomplète.

2.5 - L'élaboration des activités didactiques

Tout comme l'enseignant de FOS, celui de DNL en L2 se servira des documents authentiques qu'il a collectés pour élaborer des activités didactiques (Carras, 2013 : 45). Même si ce matériel est parfois déjà didactisé, il devra l'adapter aux objectifs méthodologiques et disciplinaires, au niveau et aux objectifs linguistiques de son groupe-classe.

En FOS, « la compétence linguistique [...] n'est pas une fin en soi, mais un outil pour acquérir une compétence professionnelle (id.). Ce constat sied en partie au cours de DNL, où doivent s'acquérir à la fois des compétences (d'ordre méthodologique pour réussir les examens) et des savoirs. Dès lors, l'adoption d'une « pédagogie par la tâche » (id.) est une voie envisageable dans les deux types d'enseignements. Cette perspective actionnelle permet en outre d'autonomiser les apprenants, ce qui est dans l'enseignement secondaire à la fois un objectif éducatif et un objectif méthodologique à long terme

Chapitre 6 - L'évaluation dans une DNL enseignée en L2

Si l'évaluation semble une nécessité dans l'enseignement, l'enseignant de DNL en L2 a tendance à évaluer la DNL, mais pas la L2. La réflexion du *CECRL* sur l'évaluation de la L2 fournit un cadre théorique et une approche par grilles d'évaluation utiles à la réflexion sur l'intégration de l'évaluation de la L2 en discipline non linguistique. Une approche fondée sur les capacités discursive et communicationnelle dans des situations authentiques permet par ailleurs de diversifier et de contextualiser cette évaluation.

1 – Pourquoi évaluer ?

Quels objectifs assigner à l'évaluation ? Au-delà de remplir une demande institutionnelle, l'évaluateur veut vérifier l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être par l'apprenant. Cela ne peut s'opérer que si celui-ci accomplit un ensemble d'actes et de discours, comme le soulignent les rédacteurs du *CECRL* lorsqu'ils affirment la pertinence d'une approche actionnelle en langue, qui

« considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

1.1 – Evaluer les savoir-faire pour contrôler les savoirs disciplinaires

Les évaluations visent le plus souvent à sonder les savoirs et les savoir-faire des élèves. Cependant, se placer dans une optique d'évaluation des premiers ou des deuxièmes influe sur les paradigmes de l'évaluation. Comme le soulignent Huver & Springer (2011 : n.p.), le contrôle des savoir et des apprentissages les plus simples peut s'effectuer de manière mécanique : il est possible d'établir une norme et de vérifier la conformité de la réponse de l'apprenant à celle-ci, puis d'en évaluer quantitativement le résultat. A l'inverse, l'évaluation des compétences n'est pas compatible avec un modèle prédéfini dans ces moindres détails : l'évaluation, d'inspiration holistique, est donc qualitative et effectuée en fonction d'un système de références.

Cependant, les logiques d'évaluation et de contrôle semblent compatibles : à condition que la structure générale du sujet choisi relève de l'évaluation, il est possible d'interpoler des critères relevant des savoirs. Pour prendre un exemple, il est tout à fait possible d'évaluer la capacité à structurer un essai, et d'évaluer, à l'intérieur de cet essai,

les connaissances d'un candidat sur une séquence de cours. L'inverse est impossible : poser un ensemble de questions de connaissance n'amènera pas l'apprenant à construire un essai rassemblant toutes les réponses si la consigne ne lui en est pas donnée.

1.2 – Evaluer les cinq compétences nécessairement utilisées

Il n'est pas d'évaluation possible sans que l'apprenant s'exprime. De façon explicite ou indirectement, sa capacité à maîtriser les cinq compétences (« activités langagières », selon le *CECRL*) est donc nécessairement mise en jeu :

- la compréhension de l'écrit est mobilisée dès qu'on met l'apprenant en présence de documents quels qu'en soient la nature ou le support, et qu'on lui en demande une compréhension d'ensemble (globale, et / puis détaillée), ou même qu'on lui demande « de se focaliser sur des points précis : « noms propres, [...] ; chiffres, [...] mots permettant de suivre un itinéraire ou de remplir un tableau » (Daâs, 2013 : 26) ;
- la compréhension de l'oral est mise en œuvre dès qu'on pose sur un document audiovisuel des questions de compréhension ou de reformulation ;
- l'expression orale comporte deux modalités différentes, toutes deux souvent utilisées : la prise de parole en continu dès qu'un apprenant fait un exposé, la production orale en interaction dès qu'un dialogue s'instaure entre apprenants et / ou avec l'enseignant ;
- la production écrite est utilisée dans pratiquement tous les apprentissages, où il faut « non seulement maîtriser la langue [...], mais aussi des compétences d'organisation textuelle et des connaissances socioculturelles ».

A cela s'ajoute la capacité de médiation, dans le cas d' « interactions coopératives plus complexes et avec un but précis » (*CECRL* : 99), comme par exemple le traitement en binôme d'une fiche d'exercices ou la préparation d'un exposé.

Dès lors, il est douteux que l'évaluation puisse faire l'impasse sur l'évaluation des activités langagières qui sous-tendent sa possibilité même – particulièrement dans le cas d'un enseignement dispensé en L2, où la langue outil d'apprentissage est elle-même considérée comme en cours d'apprentissage (voir 3).

1.3 – Evaluer des « compétences générales », supports et objectifs éducatifs

Les « connaissances socioculturelles » auxquelles Daâs fait allusion font partie de compétences générales que tout apprenant mobilise nécessairement. Aux côtés des compétences langagières, il s'agit de « comportements de l'apprenant dans la société, dans

sa vie privée ou professionnelle mais aussi dans la salle de classe, [...] le « savoir-être » et le « savoir-apprendre » ont aussi leur importance » (id.). Incontournables pendant l'enseignement, ces compétences le sont aussi en-dehors et après, et sont donc difficilement séparables des fonctions éducatives de l'enseignement, ce que semble avaliser les propos de Perrenoud (1999 : n.p., in Huver & Springer, 2011 : n.p.) sur le travail commun des élèves sur des tâches :

« Au-delà des compétences, les élèves prennent conscience de l'importance d'une intelligence collective ou distribuée, de la capacité d'un groupe, s'il fonctionne bien, de se fixer des buts qu'aucun individu ne peut espérer atteindre seul. Dans une société où la coopération et le travail en réseau deviennent la règle dans les organisations, notamment autour de projets, ce seul objectif pourrait justifier un entraînement intensif dans le cadre scolaire ».

Si l'on considère que l'évaluation, incluant ou non une part de contrôle, s'appuie inévitablement sur les compétences langagières et des compétences générales, comment opérer l'évaluation ?

2 – Comment évaluer ?

Les paramètres définissant une situation d'évaluation sont nombreux. Pour définir des modalités d'évaluation pertinentes, il convient de respecter un certain nombre de principes et de réalités s'imposant à l'évaluateur. L'évaluation en DNL, afin de prendre en compte la L2, doit embrasser des pratiques diversifiées.

2.1 – Les paramètres de l'évaluation

Huver & Springer (2011 : n.p.) se sont interrogés sur les paramètres méthodologiques de l'évaluation, dans une réflexion qui contextualise et complète l'approche du *CECRL*, qui distingue treize paramètres pour lesquels sont présentées des logiques d'évaluation alternatives, que les enseignants peuvent combiner pour définir une évaluation adaptée à leurs objectifs (Conseil de l'Europe, 2001 : 139-145). On pourrait regrouper les aspects saillants qui ressortent de ses réflexions dans les rubriques suivantes : les acteurs de l'évaluation, son objet, son moment et sa logique.

2.1.1- Les acteurs de l'évaluation

L'identité de l'évaluateur et de l'évalué sont deux paramètres clés de l'évaluation.

2.1.1.1 – Qui évalue ?

Il convient de distinguer les situations d'évaluation externe, effectuées par des personnes qui ne sont pas partie prenante de la formation, à l'évaluation interne. Celle-ci se divise à son tour entre l' « hétéroévaluation », souvent opérée par l'enseignant, la « coévaluation », effectuée entre élèves ou groupes d'élèves par réflexion commune ou échanges de copies, et l' « autoévaluation », effectuée par l'apprenant (De Peretti, 1998 : 534, *in* Huver & Springer, 2011 : n.p.). Celle-ci peut être employée lorsque l'enjeu institutionnel est faible, à condition de s'appuyer sur des descripteurs définissant les standards à atteindre, et semble adaptée pour la préparation de tests. Elle aide à la motivation des élèves en facilitant la prise de conscience des attentes de l'examen, de leurs faiblesses et de leurs forces (Conseil de l'Europe, 2001 : 144).

2.1.1.2 – Qui est évalué ?

Huver & Springer soulignent que même dans les cas où l'évaluation porte sur l'apprenant, les procédures d'évaluation relèvent de stratégies à plusieurs échelles. L'évaluation est un message que reçoivent également d'autres destinataires que l'élève : les collègues, l'institution, les parents. Selon Veiltcheff & Hilton (2003 : 8, *in* Huver & Springer, 2011 : n.p.), certaines évaluations sont en pratique centrées sur l'évaluateur, qui veut « vérifier sur les méthodes didactiques et la pédagogie ont une action efficace sur l'apprenant » (id.), d'autres sont centrées sur l'apprenant pour le faire progresser, d'autres enfin sont centrées sur les attentes de l'institution et de l'environnement social, et servent à « communiquer avec l'institution, les parents, sélectionner, opérer des classements, travailler en fonction d'une norme » (id.).

2.1.2 – Evaluation du contenu / Evaluation du contenant

L'évaluateur peut s'intéresser à ce que contient la production (le savoir, la connaissance), ou s'intéresser à ce dont l'évalué apparaît ou semble capable.

2.1.2.1 – Evaluation du savoir / Evaluation des capacités

Il est possible d'évaluer le savoir, c'est-à-dire le degré d'atteinte d'un objectif de connaissance défini en fonction de ce qui a été étudié en cours, conformément au programme, dans la ou les séquence(s) précédente(s), ou la capacité, c'est-à-dire la mise en œuvre d'une compétence. On sort alors de la seule évaluation des savoirs pour vérifier s'ils peuvent être mis en pratique. L'évaluation des capacités est souvent employée dans le

domaine professionnel, car on y apprend précisément pour gagner en efficacité. Elle prend une place croissante dans l'enseignement scolaire aux côtés de l'évaluation des savoirs, comme en témoigne l'approche par socles de compétences mises en œuvre dans les collèges français. L'« évaluation communicative » (Conseil de l'Europe, 2001 : 139) est à la croisée de ces deux approches, puisqu'elle a pour but de juger la capacité des élèves à faire part, voire faire comprendre le contenu du cours.

2.1.2.2 – Evaluation de la performance / Evaluation des connaissances

D'après le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001 : 142), évaluer les connaissances d'un apprenant amène à poser des questions de types différents afin de connaître leur ampleur et leur précision, alors qu'évaluer la performance nécessite que l'apprenant produise un discours, écrit ou, plus significativement oral, ou réalise une tâche (TD, TP, recherche documentaire, exposé (voir 3^e partie), dont on vérifiera l'adéquation aux attentes dans la situation pour laquelle l'apprenant est testé. En un sens, c'est la capacité à mettre en œuvre un ensemble de compétences pour réaliser une action qui est ici évaluée, en généralisant néanmoins un résultat ponctuel.

2.1.3 – Les paramètres liés à la temporalité de l'évaluation

Certains types d'évaluation se distinguent par le moment où intervient le jugement par rapport à l'évaluation, d'autre par la durée ou le moment de l'évaluation dans la séquence sur laquelle elle porte.

2.1.3.1 – Evaluation directe / Evaluation indirecte

L'évaluation directe se déroule pendant la prestation du ou des élèves, à l'aide d'une grille préétablie. Elle est adaptée à l'évaluation des productions orales et à la compréhension de l'oral en interaction par un entretien, de la production écrite par un texte lacunaire (Conseil de l'Europe, 2001 : 141). L'évaluation indirecte, différée, est adaptée à l'écrit, mais aussi à l'oral, si on laisse parler l'élève avant de corriger ou de faire un retour, global ou critérié (voir 3^e partie).

2.1.3.2 – Evaluation continue / Evaluation ponctuelle

L'évaluation continue reflète l'ensemble du travail quotidien effectué en cours (exercices, projets, participation, questionnaires, portefeuilles de travaux...). Elle permet de juger d'aptitudes différentes, notamment communicationnelles, mais nécessite une bonne logistique de l'enseignant, et peut être vue comme enfermant l'élève dans une logique d'évaluation permanente.

L'évaluation ponctuelle utilise des examens à la charnière de séquences comme seul moyen d'évaluation. Elle permet d'évaluer l'assimilation des connaissances anciennes autant que les plus récentes, mais désavantage les apprenants sujets au stress. Elle nécessite l'utilisation de descripteurs.

2.1.3.3 – Evaluation initiale / formative / sommative

Les évaluations ayant lieu avant, pendant et après le début de la séquence d'enseignement sont respectivement appelées initiale, formative et sommative. Les deux premières ont également pour effet d'orienter le déroulement du cours : l'évaluation initiale permet de constituer des groupes de niveaux ou des groupes de besoins, tandis que l'évaluation formative est une forme d'évaluation constante qui permet d'infléchir la progression d'une séquence en fonction des compétences acquises ou non acquises par la majorité des élèves, et de tenir compte dans la notation des éléments les moins facilement quantifiables du travail des élèves.

En revanche, l'évaluation sommative intervient à la fin d'une séance ou d'une séquence. Le *CECRL* affirme qu'elle « est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir » (Conseil de l'Europe, 2011 :141), mais cette affirmation peut être relativisée, au moins pour son dernier aspect, puisque la mise en œuvre de savoir-faire peut être évaluée conjointement aux savoirs – il suffit pour cela de l'intégrer aux critères à évaluer : même s' « il ne s'agit pas d'une évaluation de la compétence » (id.), celle-ci est tout à fait possible. Le retour donné par l'enseignant n'est efficace qu'à des conditions restrictives. L'une est connue des enseignants ayant vu promptement leurs élèves ranger une copie rendue : la motivation des élèves à en tenir compte. Cependant, au-delà de la perception des enjeux par l'élève, l'enseignement à l'élève de techniques de classement des informations fournies et préalablement sélectionnées par le correcteur font l'efficacité de l'évaluation sommative.

Il convient néanmoins de relativiser la dichotomie entre évaluations formative et sommative : certains outils, tels que le portfolio des langues, relèvent des deux démarches (Springer, 2001 : 49-50, in Huver & Springer, n.p.).

2.1.4 – Avec ou sans critère (s) ?

Selon qu'elle soit consciente ou non, fondée sur une grille d'analyse ou une impression générale, et qu'elle recherche l'objectivité ou la pertinence, l'évaluation s'opèrera avec ou sans critères.

2.1.4.1 - Evaluation instrumentée et non instrumentée

Huver & Springer (2011 : n.p.) distinguent l' « évaluation non instrumentée », acte courant de la vie quotidienne qui doit être effectué presque à chaque instant pour prendre des décisions pour lequel les référentiels ne sont pas explicites, de l' « évaluation non instrumentée ». Celle-ci nécessite un outil d'évaluation qui lui fournit un cadrage, la rend visible, intelligible, et justifiable, notamment auprès de ceux qui sont évalués, et a lieu à un moment identifiable, généralement avant, pendant ou après la séquence d'enseignement sous les formes d'évaluation initiale, formative et sommative précédemment mentionnées.

2.1.4.2 – Evaluation holistique / Evaluation analytique

Alors qu'une approche analytique de l'évaluation scinde l'évaluation en plusieurs aspects, une évaluation holistique émet un jugement global sans distinguer de critères. Cette distinction peut être appliquée de deux manières :

- d'une part, à ce qui est évalué : ce peut être une activité langagière dans son ensemble (« interaction orale », « expression écrite »), auquel cas on a affaire à une sorte d'évaluation non instrumentée consciente, ou plusieurs éléments distincts de la performance. Les deux approches peuvent être combinées : on peut demander au correcteur une impression générale, puis lui demander de la détailler selon différents critères, même si cela s'avère difficile à mettre en pratique si les examinateurs doivent en parallèle de leur appréciation générale manipuler plus de quatre ou cinq critères (Conseil de l'Europe, 2001 : 145) ;
- d'autre part, au calcul des résultats : les approches holistiques consistent à opérer une comparaison entre les performances observées et les descripteurs, puis à noter de façon holistique (une seule catégorie) ou analytique (plusieurs catégories sur une grille). Les approches plus analytiques amènent à noter plusieurs aspects différents de la performance, puis à additionner les points pour obtenir la note finale, éventuellement en accordant un coefficient à chaque point en fonction de son importance.

2.1.4.3 – Evaluation subjective / Evaluation objective

Huver & Springer (2011 : n.p.) soulignent l'ambiguïté contenue dans l'étymologie du terme d'évaluation ». Celui-ci provient de l'ancien français « avaluer », qui signifie à la fois « faire une évaluation » et « fixer la valeur de ». Il existe donc dans le terme lui-même une tension entre la recherche de l'objectivité et celle de la pertinence, qui induit un jugement personnel, donc d'assumer une part de subjectivité.

L'évaluation objective se fonde sur des tests indirects s'appuyant sur une grille de correction, voire à réponse exacte unique et corrigable par un automate, comme les QCM.

Si l'évaluation utilise des outils fermés ou si on mesure des connaissances unidimensionnelles, il suffit de vérifier la conformité de la réponse donnée à la réponse attendue (Scallon, 2007, *in* Huver & Springer, 2011 : n.p.).

Néanmoins, l'objectivité de ces tests n'est qu'apparente : les choisir, c'est partir du principe subjectif qu'un test objectif est souhaitable, définir les spécifications puis choisir les items sont deux opérations subjectives (Conseil de l'Europe, 2001 : 145).

A l'inverse, l'évaluation subjective passe par le jugement de l'examineur sur la pertinence de la performance. Celui-ci suit cependant une méthode : appui sur des instructions, des critères et l'expérience personnelle, sélection des facteurs pertinents. Cette démarche est parfois défendue en affirmant qu'une langue est un tout difficilement sécable en items.

La subjectivité de l'évaluation peut néanmoins être réduite par un ensemble de procédures (Conseil de l'Europe, 2001 : 143) : exiger des réponses multiples des candidats, spécifier le contenu attendu dans un cadre de référence, juger ou concevoir les évaluations collectivement, normaliser les procédures d'examen, établir et mettre les correcteurs au courant des grilles de correction, analyser en commun les résultats obtenus, mettre à disposition de l'évaluateur de référentiels pourront lui permettre de fonder son jugement si l'évaluation est sommative, de réguler sa progression selon les informations apportées si l'évaluation est formative (Scallon, 2007, *in* Huver & Springer, 2011 : n.p.).

Serait à classer dans la même catégorie la dichotomie entre un jugement « fondé sur l'impression », sans critères spécifiques, issu de l'observation de l'apprenant, qui rend difficile la pondération des résultats entre correcteurs, et un jugement « guidé », dont la mise en pratique nécessite de former l'évaluateur à un cadre commun de référence, ce qui permettra d'harmoniser les jugements – plus efficacement encore si des exemples de correction sont proposés. Les descripteurs du *CECRL* servent à cela pour l'évaluation des compétences en langue.

2.1.5 – Selon un ou plusieurs critères ?

Parfois, une logique d'évaluation se fondant sur le degré de maîtrise d'un seul critère s'oppose à une autre se fondant sur plusieurs critères

2.1.5.1 – Evaluation normative / Evaluation critériée

L'évaluation normative consiste à classer les élèves. Pour que cette méthode, utilisée pour les concours de recrutement et dans certaines filières de préparation, soit efficace, il faut

s'assurer de la stabilité des courbes de résultats entre les années (Conseil de l'Europe, 2001 : 140), mais plus crucialement, entre les correcteurs. Au contraire, l'évaluation critériée rend l'évaluation de l'apprenant indépendante de celle de ses pairs. Construire les critères nécessite de définir les domaines pertinents de l'évaluation, et un « continuum de capacités », au sein duquel il conviendra d'identifier les niveaux de césure » entre les niveaux de compétence.

2.1.5.2 - Maîtrise / Continuum ou suivi

Une approche de l'évaluation de type « maîtrise » se contente d'établir une norme minimale à atteindre par les élèves pour chaque critère, classant les résultats dans les deux seules catégories « réussite » et « échec » est de type « maîtrise » (Conseil de l'Europe, 2001 : 140).

Par contre, si une catégorie « compétence en cours d'acquisition » apparaît pour chaque critère, éventuellement divisée en plusieurs niveaux, l'approche est de type « continuum ». C'est cette approche qui est adoptée dans l'enseignement primaire français pour chaque matière. Les « niveaux de référence » du *CECRL* peuvent être utilisés pour construire une grille d'évaluation de ce type en L2 (Conseil de l'Europe, 2001 : 140).

2.1.5.3 - Evaluation sur une échelle / Evaluation sur une liste de contrôle

L'évaluation sur une échelle place l'apprenant sur un niveau, afin de mesurer à quel niveau d'avancement il est parvenu sur une progression linéaire. Les réponses attendues peuvent être fermées ou placées sur une échelle. Les évaluations par liste de contrôle permettent en revanche d'établir plusieurs points de vérification des compétences, soit pour un niveau donné, soit pour situer l'apprenant entre plusieurs niveaux.

2.1.5.4 – Evaluation par série / Evaluation par catégorie

L'évaluation « par série » consiste à évaluer globalement plusieurs tâches différenciées. Cette méthode tente d'éviter la tendance à ce que le jugement qu'on porte sur un critère influence celui qu'on aura sur un autre. L'attention se porte sur la réalisation de la tâche pour les niveaux initiaux, et peut évoluer vers l'établissement du profil de l'apprenant selon les divers aspects de la compétence qu'il maîtrise dans les niveaux supérieurs.

L'évaluation « par catégorie » utilise une seule tâche pour évaluer la performance en fonction d'une grille d'évaluation, selon une démarche analytique. Il faut cependant garder à l'esprit qu'un correcteur ne peut utiliser efficacement qu'un nombre limité de critères et de catégories en même temps (Conseil de l'Europe, 2001 : 145).

2.2 - Elaborer des modalités d'évaluation cohérentes et suffisamment flexibles

L'évaluation doit être cohérente à court terme avec les contenus d'enseignement, à long terme avec les finalités de la formation. Elle doit répondre à un impératif d'équilibre entre les modalités d'évaluation possibles, et d'adaptabilité des attentes. L'évaluateur peut en effet avoir mal calibré ses attentes, ou mal tenu compte du contexte institutionnel de son évaluation. Il doit également tenir compte dans ses procédures d'évaluation (et dès la phase d'enseignement) des besoins sociaux de ses élèves.

2.2.1 – Cohérence avec les contenus de l'enseignement

Les contenus des évaluations et des apprentissages doivent être cohérents entre eux afin que, comme l'affirme Scallon (2007 : 162, *in* Huver & Springer, 2011 : n.p.), « les situations [puissent] être exploitées tantôt dans un but pédagogique ou didactique, tantôt dans une perspective de vérification de ce que les élèves sont capables de faire en toute autonomie ». Cela ne veut pas dire qu'il doit y avoir une identité parfaite entre ce qui est appris et ce qui a été évalué, mais plutôt que l'évaluation nécessite l'emploi d'un ensemble de ressources évoquées pendant l'apprentissage. En DNL, cela signifie que les contenus disciplinaires, les méthodes et la langue de spécialité nécessaires pour traiter l'évaluation auront été abordés en cours.

2.2.2 – Validité par rapport aux finalités de la formation

La validité d'une activité par rapport aux finalités et principes de la formation est la première mesure de sa pertinence. Celle-ci ne se mesure pas à la seule aune de la validité des outils choisis pour l'évaluation. Par exemple, dans le cadre d'une approche actionnelle, Huver & Springer (2011 : n.p.) contestent le rejet *a priori* de l'utilisation des outils fermés dans une approche actionnelle : ils sont adaptés pour évaluer des compétences de réception, mais pas de production

2.2.3 – Equilibre entre les modalités d'évaluation

Un ensemble d'équilibres doit être trouvé : entre les modalités d'évaluation : entre l'évaluation des savoirs dispensés par l'école et celle de la capacité à communiquer dans la vie de tous les jours, entre le contrôle continu du travail en classe et l'évaluation ponctuelle fondée sur des normes et des critères, entre l'évaluation exclusive par l'enseignant et

l'introduction d'une part d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs, pouvant aller jusqu'à une utilisation par série (Conseil de l'Europe, 2001 : 144).

2.2.4 – Adaptabilité des attentes

Au moment de leur utilisation en classe, s'il est souhaitable de se référer à un horizon d'attente fondé sur des critères, il faut également adapter sa notation au niveau constaté. Le cas échéant, les objectifs de niveau sur l'échelle proposée par le *CECRL* pourront être redéfinis (Conseil de l'Europe, 2001 : 144).

2.2.5 – Prise en compte des facteurs institutionnels

Les rédacteurs du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001 : 144) rappellent que les types d'évaluation qu'on choisit doivent être appropriés au contexte dans lequel on les utilise : ils doivent être adaptés à la culture pédagogique du système scolaire et aux besoins des apprenants. L'enseignant évaluateur, s'il agit selon ses valeurs et sa propre analyse du contexte, est en effet « inséré dans une/des institutions, un contexte politique et social » (Huver et Springer, 2011 : n.p.). Il doit faire la part entre ce qui dépend de ses choix d'évaluation et ce qui est défini par l'institution, auprès de laquelle il peut agir (ou non) comme force de proposition.

Inversement, une décision de l'institution n'est pas nécessairement applicable par les enseignants par le simple fait qu'elle est prise : s'il est par exemple décidé que les normes du *CECRL* doivent guider l'évaluation, il faut en outre informer les enseignants sur les types d'évaluation existants, leur faire connaître les normes existantes telles que les descripteurs et les former à l'interprétation des résultats (Conseil de l'Europe, 2001 : 144), ce qui implique une formation en didactique intégrant ces questionnements.

2.2.6 - Cohérence avec les besoins sociaux

Huver & Springer (2011 : n.p.) parlent d' « une nécessaire contextualisation des pratiques », notamment en fonction des besoins des apprenants », à la suite des critiques de Riba (2009 : 130, *in id.*), qui fustige « l'absence de toute corrélation entre apprentissage de la langue et son implication sociale [...] dans de nombreux pays où les apprenants sont rarement en situation authentique de communication). Il convient donc de se poser la question des contextes d'utilisation actuels et futurs de la langue par les élèves pour paramétrer l'évaluation. Porcher (1995 : 46, *in id.*) souligne néanmoins que la modification

des enseignements est souvent tributaire de la possibilité de modifier au moins une partie des modalités d'évaluation : « qui tient l'évaluation tient tout le système ».

Les paramètres de l'évaluation se complexifient si on se place à la charnière de deux matières : l'enseignement d'une DNL intégralement en L2 pose en filigrane la question de la prise en compte de celle-ci dans l'évaluation.

3 – La prise en compte de la L2 dans l'évaluation en DNL

Pour Barbero et Clegg (2005 :121, cité par Järvinen & alii, 2008 : 105) évaluer dans le cadre de l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) passe par un équilibre entre l'évaluation de la langue et de la matière. Cependant, les auteurs effectuant des propositions semblent moins raisonner en termes d'équilibre que d'intégration, afin de tempérer des modèles évaluatifs conçus dans une logique immersive qui ont tendance à ne pas évaluer la L2. L'évaluation de la L2, qui a évolué pour tenir compte des capacités discursives de l'apprenant, peut nourrir la réflexion sur une évolution de l'évaluation en DNL tenant compte de la langue. Pour cela, l'enseignant doit considérer les tâches à effectuer en cours comme un lieu de situation authentique qui mobilise notamment les compétences en L2. La capacité des élèves à agir, à comprendre et émettre des discours peut ainsi être évaluée, puisqu'elle a été programmée comme objectif d'enseignement.

3.1 – L'apport des évaluations de L2 tenant compte des capacités discursives

En se fondant sur les travaux de Mohan (1986), Järvinen et ses co-auteurs (2008 : 104) se sont demandés quelle logique d'évaluation de la L2 pouvait orienter non plus vers l'enseignement traditionnel de la grammaire, mais vers l'enseignement du contenu. Pour cela, la langue ne doit plus être considérée comme un ensemble de règles à mémoriser pour produire des formes grammaticales correctes, mais comme une ressource menant au sens que l'apprenant doit pouvoir utiliser dans divers contextes. La langue n'est donc pas apprise comme un système se suffisant à lui-même, mais comme le moyen de discours qui doivent être adaptés au contexte de leur énonciation. Plutôt que de sanctionner les erreurs langagières, l'évaluation de la L2 doit plutôt se porter sur les capacités de l'apprenant à

mobiliser ses ressources langagières, tout « en [y] intégrant la grammaire, le lexique, la sémantique et les formes discursives » (id.).

Afin que ce type d'évaluation de la L2 fondée sur le discours puisse être mis en place, l'enseignant doit dès qu'il conçoit ses objectifs de cours se demander comment (et si) l'apprenant structure ses connaissances (chronologiquement, par lien de causalité, par classification notamment), quelles structures linguistiques il utilise pour donner forme à son propos, et tenir compte de la sophistication autant que de la correction des formes grammaticales utilisées (Mohan & Huang, 2002, cité par Järvinen & alii, 2008 : 105). Ces conditions sont transposables en DNL, notamment pour les sciences humaines où la cohérence du discours peut être évaluée en tant que compétence disciplinaire, et où la correction de la langue entre en jeu dans l'intelligibilité du propos.

3.2 – La prise en compte de la L2 grâce à l'évaluation « authentique »

Wiggins (1998, cité par Järvinen & alii, 2008 : 106) affirme que l'évaluation « authentique », centrée sur les tâches dont les apprenants sont capables plutôt que sur leur capacité à fournir une réponse, permet de vérifier leur capacité à utiliser ce qu'ils ont appris. Ainsi, on privilégiera un contexte réel à un contexte artificiel, les activités de mise en pratique et de conception sur celles fondées sur la mémorisation et l'identification, la structuration du travail par l'élève plutôt que par l'enseignant.

L'évaluation authentique suppose de suivre un processus : en amont, l'enseignant, l'établissement ou le système éducatif doit avoir établi des normes indiquant ce que les élèves doivent être capables de faire. Il faut ensuite concevoir des tâches authentiques. Enfin, vient la mise au point de grilles d'évaluation pertinentes : il convient de déterminer les critères d'évaluation à partir des caractéristiques d'une bonne performance, puis d'établir un barème assorti d'un descripteur de compétences pour chaque niveau de maîtrise de la compétence par rapport à ce qui est attendu, apte à apporter un retour compréhensible pour les élèves.

Järvinen et ses co-auteurs (2008 : 107) proposent une grille suivant ces préconisations pour les matières scientifiques. Si elle respecte la préconisation du *CECRL* de ne pas dépasser les cinq items à évaluer (Conseil de l'Europe, 2001 : 145), elle témoigne de la difficulté de trouver l'équilibre langue et matière évoqué par Barbero (2005) : un critère seulement évoque le contenu disciplinaire, l'étendue des contenus », tandis que quatre critères évaluent l'« utilisation de la langue » : « vocabulaire et structures », « aisance et interaction », « cohérence » et « précision ». Combiné à des

critères d'évaluation portant sur la discipline enseignée, elle pourra être utilisée par des enseignants de DNL. Cependant, étant donné que ce dernier critère fait référence au lexique de la matière, il est à mi-chemin entre les deux catégories, ce qui pourrait plaider pour un certain équilibre. On pourra néanmoins objecter que l'évaluation du contenu est quelque peu holistique.

3.3 - L'approche par tâches et projets de l'évaluation en DNL

Springer (2010 : 1) souligne que la tradition de l'enseignement en L2 français est essentiellement immersive, c'est-à-dire exempte de passage par la L1. En se fondant sur l'analyse de copies corrigées, Springer a remarqué que cette conception a une influence directe sur l'évaluation, qui a tendance à se centrer sur la discipline, sans grand intérêt pour la L2 : le contenu disciplinaire est commenté, corrigé et évalué, alors que les erreurs linguistiques sont seulement corrigées. Tout au plus, la maîtrise d'une nomenclature lexicale est vérifiée.

Or, afin que l'évaluation de la DNL produise une « plus-value bilingue » (Springer, 2010 : 9), il faut, d'après Springer, que l'élève soit confronté à des situations-problèmes qu'il devra résoudre en expliquant comment il s'y est pris. Pour cela, il insiste sur la pertinence d'une pédagogie de projet, apte à confronter l'élève à des tâches et des macro-tâches, ainsi que sur la mise en place de moments de réflexion sur des notions, des points de programmes nécessitant interprétation.

L'auteur met notamment l'accent sur la nécessité de développer la capacité des élèves à comprendre et produire des « écrits scientifiques intermédiaires » : Springer y voit le corollaire indispensable à la « pédagogie d'investigation » prônée par Georges Charpak dans le programme « la main à la pâte ». Donc, à une pédagogie par tâche doit s'ajouter la maîtrise d'un discours oral ou écrit permettant de réaliser la tâche et de rendre compte des résultats obtenus. (Springer, 2010 : 9). Les capacités de compréhension ont toute leur place en amont pour la compréhension des discours scientifiques permettant de réaliser la tâche, et en aval pour comprendre la restitution des autres apprenants.

Pour que cette démarche soit valide, Springer insiste lui aussi sur la nécessité de définir des normes d'évaluation communes. Il cite notamment le cas des grilles d'évaluation académiques pour les épreuves finales de DNL en section européennes en France, tout en soulignant que s'agissant d'un examen, l'harmonisation devrait avoir lieu à l'échelle du système éducatif – ce qui se fait désormais pour toutes les épreuves finales dans les sections européennes.

3.4 – Evaluer les compétences interculturelles

Assuied & Ragot (2002 : 74, *in* Huver & Springer, 2011 : n.p.) voient dans l'enseignement bilingue le lieu de pratiques de médiation créant des savoir-faire :

« en situation de classe bilingue, que la micro-alternance soit pratiquée, tolérée ou interdite, le sujet bilingue pense en deux langues ; [...] chacun, élève comme enseignant, prend à certains moments appui sur sa langue maternelle pour vérifier sa compréhension, se la faire confirmer, parfois aussi commencer à élaborer un discours et le poursuivre ensuite avec plus de sûreté en L2 ».

Huver & Springer (id.) affirment que ces formes d'apprentissage interlinguistiques, voire interculturelles pourraient être évaluées, à condition de se fonder sur une approche plus qualitative de l'évaluation. Des listes de compétences interlinguistiques et interculturelles, fondées respectivement le traitement de documents et les relations interpersonnelles, ont d'ailleurs été établies (Lenz & Berthele, 2010 ; Castellotti, Coste, Moore, 2006 ; Zarate, 1998, *in* Huver & Springer, id.).

Ainsi, l'Ecole européenne est pleinement influencée par la constellation linguistique qui prévaut à l'échelle du continent, et plus spécifiquement au sein des institutions européennes, où toutes les langues nationales sont officielles, avec la tendance à ce que l'anglais prenne le pas sur le français et plus encore sur l'allemand comme langue de travail informelle. La question de l'alternance codique dans un cours de DNL en L2 français s'y pose donc avec acuité, puisque les élèves peuvent la pratiquer au profit de leur L1 / langue nationale, ou de l'anglais dans les dernières classes.

La macro-alternance n'étant pas souhaitée dans un format d'enseignement de la DNL intégralement en L2, des stratégies d'évitement et de régulation de la méso et de la micro-alternance sont possibles même si presque impensées officiellement. Choisir les sciences humaines pour l'enseignement intégralement en L2 est révélateur d'un projet politique de former des élèves plurilingues ressentant une identité commune et aptes à s'adapter à plusieurs contextes professionnels et culturels. Le choix d'un enseignement intégralement en L2 pose par ailleurs la question de l'articulation des enjeux linguistiques et méthodologiques dans l'enseignement. Même si les deux enseignements ne sont pas toujours synchrones, ils se complètent, et l'enseignement de la DNL en L2 peut notamment permettre de développer les compétences discursives des élèves, notamment aux niveaux supérieurs d'enseignement.

La cohabitation de trois L2 d'enseignement à l'échelle d'un établissement rend par ailleurs possible le croisement de plusieurs cultures disciplinaires nationales et une construction enrichie des concepts disciplinaires.

Si la transposition des procédures de travail issues du FOS peut sembler difficile du fait de publics et de contextes différents, de l'inversion du rapport à l'expertise disciplinaire entre les apprenants et l'enseignant, d'une prégnance inégale des besoins langagiers et d'un rapport différent à la langue d'enseignement, il n'en reste pas moins que les démarches présentent des similitudes. L'analyse des besoins est plus facile, peut être plus progressive et moins interactive pour le professeur de DNL enseignant dans le secondaire. Une fois les données collectées, il ne doit certes pas mettre au point un programme, mais une progression méthodologique parallèle à la structuration thématique pour laquelle la structure par compétences professionnelle des cours de FOS peut être une source d'inspiration.

Dans l'enseignement d'une DNL en L2, évaluer les savoir-faire disciplinaires permet de contrôler les savoir, mais implique aussi d'évaluer les cinq activités langagières nécessairement utilisées par les élèves dans leur langue d'enseignement, ainsi que des compétences générales qui sont à la fois des supports et des objectifs éducatifs. Pour cela, un équilibre doit être trouvé entre ces différents paramètres pour que l'évaluation soit cohérente avec les contenus de l'enseignement, les attentes institutionnelles, les finalités de la formation et les besoins sociaux des élèves, et suffisamment flexible pour être adaptable selon les classes.

C'est en tendant vers la prise en compte de ces facteurs que j'ai peu à peu essayé de contribuer à l'harmonisation des évaluations en géographie dans les trois L2, en commençant à intégrer la cohérence des textes dans l'évaluation commune, et pris en compte dans mon enseignement et mon évaluation les compétences à communiquer langagièrement que les élèves devaient développer.

Partie 3

-

Analyse des données

Au cours de mes cinq ans d'exercice dans ce poste, j'ai pu, par une succession d'essais et de corrections s'apparentant à de la recherche – action, coordonner l'harmonisation de l'évaluation sommative de la géographie entre les enseignants l'enseignant en L2 allemand, anglais et français, et prendre mieux en considération la compétence à communiquer langagièrement que mes élèves doivent développer, à la fois dans l'architecture de mes séquences de cours aux objectifs notionnels et méthodologiques et dans leur évaluation

Chapitre 7 – La méthode choisie : la recherche-action

A mon arrivée dans l'établissement, l'urgence prévalait : il fallait « produire des cours », vingt-et-une fois par semaine sans manuel d'appui ni doublon. Cette phase m'a cependant habitué à « essayer autre chose » si un cours ne fonctionnait pas avec les élèves. Cela m'a été utile lorsqu'après une année scolaire, j'ai eu une vue plus précise des composantes de la compétence à communiquer langagièrement nécessaires à mes élèves, et le temps matériel de construire une progression de mes attentes dans ce domaine. Si l'on considère les deux termes de la définition de la recherche-action, je n'ai pas « [orienté] la recherche vers l'action », mais « [ramené] l'action vers des considérations de recherche » (Gauthier (dir.), 1984 : 522, cité par Adamczewski, 1988 : 112).

Encore convient-il de définir les termes : « que recouvre [...] le mot recherche ? Le mot action ? Et que définit précisément le trait d'union qui les unit ? » (Dubost, 1983 : 17, cité par Adamczewski, 1988 : 111). Par « action », on entendra « faire cours » et « planifier le travail de coordination en géographie », les missions de stage que j'avais. Par « recherche », on désignera une démarche analytique partant de la théorie pour décider de la pratique. La réflexion peut alors s'opérer dans l'ordre chronologique du processus d'apprentissage et de validation des connaissances, par exemple par la lecture dans les programmes pour localiser les indices se rapportant à la « compétence à communiquer langagièrement » que les apprenants doivent développer. Elle peut également se concevoir à rebours du processus d'apprentissage, lorsqu'on s'interroge à partir des formats des évaluations sommatives imposées pour distinguer ces compétences. Cependant, on ne saurait se contenter de démarches analytiques : le « trait d'union » indique en effet un nécessaire aller-retour entre la recherche et l'action. Ainsi, si l'on constate que les exercices et/ou les explications données lors d'un cours ont laissé les élèves interdits, il convient de comprendre ce qui n'a pas fonctionné et de modifier son approche – on adopte alors une démarche réactive. De même, si, par exemple dans une réunion, le choix d'une étude de cas (travail sur document) pour une évaluation harmonisée rencontre un blocage de la part d'une section linguistique, il convient d'adopter une démarche rétrospective pour le comprendre et à terme l'éviter : on pourra, dans ce cas, jeter un œil aux manuels utilisés, conçus pour un autre système scolaire : quelles méthodes d'enseignement induisent-ils ? Quels sujets traitent-ils et lesquels sont effectivement à notre programme ?

L'un des écueils de la recherche-action est les convictions de celui qui la mène : « le chercheur s'engage en fonction d'objectifs définis, aux implications pédagogiques, psychologiques, sociales et idéologiques plus ou moins marquées » (De Landsheere, 1979 : 228, cité par Adamczewski, 1988 : 113). Ainsi, ma préférence pour la mise au travail des élèves sur des planches d'exercices influe sur mes choix d'enseignement, ma méfiance envers l'usage systématique de manuels conçus pour d'autres systèmes scolaires et mon expérience préalable de programmes d'enseignement sans manuels me donne un *a priori* défavorable sur la distribution aux élèves de manuels conçus pour un autre curriculum. Par ailleurs, l'« objectif » d'harmonisation des attentes entre les sections d'enseignement en L2 me rend peu réceptif aux argumentaires commençant par « d'habitude, nous, on fait ainsi », qui peuvent pourtant être pour celui qui le tient un point d'ancrage, une suggestion ou une base de négociation.

Enfin, la recherche-action pose la question de la place des chercheurs dans leur environnement de travail et de recherche : « Toute modification du milieu joue sur eux et change la perception et l'action subséquente » (Morin, 1985 : 38, cité par Adamczewski, 1988 : 113). On peut souscrire à cette affirmation, qui semble être un prédicat inscrit dans le choix de la démarche : toute démarche réactive est à ce prix. A la fois paramètre et observateur, le chercheur-acteur est dans une position double irrémédiable sur laquelle il convient de ne pas se méprendre. Ainsi, si Morin (1985 : 38, cité par Adamczewski, 1988 : 113) affirme que « les chercheurs s'engagent dans les milieux, s'en dégagent, se transforment et le transforment », l'un des termes utilisés semble contestable : on ne se « dégage » pas, on s'abstrait : en tant qu'observateur, on peut traiter des données, réfléchir à ses pratiques et les modifier, mais on n'en reste pas moins un paramètre de la situation qu'on observe. Certes, le chercheur réfléchit en fonction de concepts et d'un corpus théorique, mais il manie ces abstractions sans se « dégager », sans devenir extérieur au contexte qu'il observe. Morin semble considérer la recherche-action comme une sorte d'aller-retour du chercheur entre le contexte et son analyse, alors qu'il est concomitamment une partie du premier et acteur de la seconde. Il faut éviter de considérer le chercheur-acteur comme une sorte d'initié pouvant à sa guise influencer le contexte. Sur ce point précis, Morin me semble plus prudent lorsqu'il affirme que « la distanciation est aussi nécessaire que la convivialité pour réaliser un changement » (Morin, 1985 : 38, cité par Adamczewski, 1988 : 113). Certes, c'est là à mon sens tomber dans l'illusion du « dégageement » déjà mentionnée, néanmoins, Morin parle bien d'un changement, et non forcément de celui que le chercheur-acteur aurait voulu introduire grâce à sa science et à sa

bonhomie. Chaque acteur a en effet des objectifs à défendre : un élève qui veut améliorer ses résultats et un autre décidé à contourner le travail ne réagiront pas de la même manière au même exercice, un collègue voulant conserver son autonomie, promouvoir sa vision de ce qu'est un devoir harmonisé, ou aboutir à un compromis agiront différemment à une réunion, quelle que soit la proposition qu'on y fait. De ce fait, les chercheurs « vivent dans un contexte qui agit sur eux de même qu'ils interviennent sur lui » (Morin, 1985 : 38, cité par Adamczewski, 1988 . 113) : le chercheur-acteur doit modifier son comportement, ses cours, ses propositions en fonction de ses interlocuteurs. Il s'agit bien là de « convivialité » au sens premier du terme : l'acteur « vit avec » les autres acteurs du contexte et est influencé autant qu'il influence, même si le chercheur doit s' « abstraire » pour produire une analyse qui influencera ses futures pratiques... qui seront à leur tour mise à l'épreuve de son contexte d'action – en l'occurrence, un établissement plurilingue où l'enseignement des sciences humaines s'effectue dans trois langues secondes différentes.

Chapitre 8 – Contribution à la cohésion des évaluations en DNL géographique entre L2 d’enseignement

Le dispositif d’enseignement à l’école européenne de Luxembourg-I correspond au « modèle 2 » de la classification de Gajo (2009 : 16) : il s’agit d’une « structure monolingue L2 pour élèves monolingues, ou tout du moins considérés comme tels par l’institution. L’enseignement des DNL en L2 est préparé par une introduction précoce de l’enseignement de la langue seconde ; les deux étant majoritairement confiés à des locuteurs natifs, envoyés par leur administration d’origine ou recrutés localement. Cependant, l’élément structurant du rapport entre les langues dans ce système éducatif est plutôt la coexistence de trois L2 possibles pour l’enseignement des DNL : l’allemand, l’anglais et le français. Les enseignants de ces matières doivent gérer les conséquences de l’hypercentralité de la langue anglaise et peuvent croiser les approches de leurs matières, différentes selon les traditions d’enseignement d’où proviennent les enseignants des diverses sections. L’harmonisation des évaluations sommatives demandée par l’institution scolaire a à ce titre été un pas vers l’approfondissement d’une culture d’enseignement commune.

1 - Analyse du contexte de mise en œuvre de l’enseignement en L2

En appui sur les éléments dégagés dans le cadre théorique, il convient de présenter une analyse plus détaillée du contexte d’enseignement – notamment, selon les préconisations de Duverger (2009 : 25-28), il convient de s’interroger sur les modalités de mise en œuvre de l’enseignement bilingue avant, pendant et à la conclusion du cursus scolaire.

1.1 - En amont : le recrutement des enseignants

La moitié environ des enseignants en disciplines non linguistiques en L2 sont envoyés par les Etats membres de l’Union européenne (UE) : ce sont les enseignants « détachés ». Les Etats les choisissent selon des procédures qui leurs sont propres : sélection sur dossier après appel à candidature (France), répartition entre les différents districts scolaires et sélection sur dossier (Royaume-Uni), entretien après appel à candidature (Belgique), concours de recrutement ouvert aux enseignants des diverses provinces (Espagne). Ces enseignants sont généralement influencés par la tradition didactique de leur système scolaire d’origine, même s’il faut relativiser cette affirmation : une bonne part d’entre eux ont déjà exercé dans un établissement plurilingue et hybridé leurs pratiques, certains pays

ont des systèmes scolaires très décentralisés et / ou divisés en plusieurs districts scolaires indépendants comme au Royaume-Uni.

L'autre moitié des enseignants est recrutée localement, sous l'autorité de la direction de l'établissement qui préside et oriente les choix d'une commission comprenant des enseignants : ce sont les « chargés de cours ». Ils sont quasiment tous des locuteurs natifs. La plupart peuvent se prévaloir d'une expérience, voire d'un diplôme d'enseignement – à défaut, d'un diplôme dans la matière. Ils signent des contrats annuels, mais sont le plus souvent renouvelés d'année en année avec des volumes horaires de travail variables, et accèdent peu à peu aux classes charnières de fin de cycle et d'examen (5^e, 6^e, 7^e). Leur expérience de l'enseignement en contexte plurilingue est variable, et leur mobilité géographique renseigne peu à ce sujet : certains ont parcouru le monde, mais exercé dans des écoles monolingues, d'autres n'ont vécu que dans leur pays avant le Luxembourg, mais ont eux-mêmes été éduqués en langue seconde (Maltais et Chypriotes notamment).

De façon exceptionnelle, un enseignant peut ne pas exercer dans sa langue maternelle : du fait du nombreux contingent d'élèves ayant choisi l'anglais comme L2, il est fréquemment nécessaire de compenser une démission ou une maladie de longue durée en confiant une classe à un non-anglophone ayant déjà enseigné dans cette langue. J'ai ainsi été amené à me charger d'une classe de 4^e en géographie.

Il est par ailleurs à noter qu'alors que de nombreux pays de l'Union ont une tradition de bivalence des enseignants, un seul de mes collègues de géographie enseigne, certaines années, sa « L2 » d'enseignement, l'allemand, comme matière. Tous les Etats ne demandent pas aux enseignants détachés d'avoir un diplôme de didactique de leur langue pour les allophones (*English as a Foreign / Second Language* ou *Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache*), si bien que ce diplôme se trouve surtout chez les enseignants de langues dans l'établissement. Cependant, l'une des enseignantes de géographie a l'expérience de l'enseignement de la langue seconde pour les élèves, puisqu'elle donne les cours de gaélique. Poser la question, peu mise en avant par le système scolaire, du lien entre compétences disciplinaires et compétences linguistiques n'allait donc pas de soi – d'autant plus que tout enseignant débutant dans ce système éducatif et devant mettre au point ses supports vise plus, dans sa première année, à éviter la submersion qu'à ouvrir de nouvelles perspectives de travail. Par ailleurs, comme on le verra, le travail en commun a plutôt lieu entre enseignants de la même DNL dans la même langue.

1.2 - L'enseignement en L2

L'enseignement des DNL en L2 s'insère dans un contexte où l'articulation entre les objectifs de DNL et de L2 est de plus en plus aisément concevable du fait de la réforme récente des programmes de L2, marquée par un alignement des objectifs de toutes les L2 sur les descripteurs du *CECRL*.

1.2.1 - Articulation possible entre les objectifs de la L2 et de la DNL

L'enseignement de la L2 débute dès la première année de l'enseignement primaire. Pour le premier cycle de l'enseignement secondaire (1^{re}, 2^e, 3^e), l'objectif fixé par les nouveaux programmes d'enseignement est que les élèves atteignent le niveau B1 (BSGEE, 2015 : 2). Ce calage nouveau des attentes linguistiques sur le *CECRL* peut influencer la réflexion de l'enseignant de DNL en L2, puisque cet enseignement débute en classe de 3^e par trois périodes de cours en sciences humaines. Il devra calibrer son matériel pédagogique et ses attentes quant aux discours produits par les élèves, comme nous le verront plus loin. La même problématique se pose pour l'enseignement en L2 de l'histoire, la géographie et l'économie en 4^e et 5^e, où les élèves sont censés atteindre le niveau B2. A ces trois matières en L2 peuvent se rajouter la sociologie et les sciences politiques en 6^e / 7^e, où les élèves devront selon les nouveaux programmes parvenir au niveau C1 du *CECRL* à compter de la cohorte 2016-2018. Il ne s'agit pas là à proprement parler d'un chamboulement pour les enseignants de DNL en L2, puisque leurs programmes ne changent pas selon le même rythme que ceux de L2. Néanmoins, cela leur fournit un élément de cadrage supplémentaire pour cibler le niveau de maîtrise linguistique à atteindre par leurs élèves, ce sur quoi nous reviendrons.

1.2.2 - Dimension interculturelle de l'enseignement des DNL

Inscrit dans l'idéal d'éducation en commun du système éducatif européen, le croisement des approches de la DNL des différents systèmes éducatifs a été impulsé par le groupe de travail des différentes matières, chargé de refaire le programme et de repenser les épreuves du baccalauréat. A l'échelle de l'établissement, un enrichissement mutuel des pratiques par le croisement des cultures d'enseignement est possible, dans un contexte marqué par l'hypercentralité de l'anglais comme L2 d'enseignement.

1.2.2.1 – A l'échelle du système éducatif

Jean Monnet, inspirateur des écoles européennes, mentionnait dans la phrase fondatrice dont l'importance a été soulignée (cf. Partie 1) que les écoles européennes viseraient à « [libérer les élèves] dès leur plus jeune âge des préjugés qui divisent, [à les initier] aux beautés et aux valeurs des diverses cultures ». Cette visée initiale peut expliquer le choix des sciences humaines préférentiellement aux sciences exactes, ou à une combinaison de ces deux types de sujets, solutions privilégiées par d'autres systèmes scolaires. On peut donc parler d'une prééminence des facteurs politiques dans le choix des DNL enseignées en L2.

1.2.2.2 – A l'échelle des groupes de travail sur les programmes

Au cours de stages à la périodicité plus ou moins annuelle, j'ai pu discuter avec les collègues membres des « groupes de travail » chargés de mettre au point les programmes d'enseignement. Les programmes de géographie mis au point depuis 2010 (BSGEE 2010, 2013b, 2015b) montrent un infléchissement dans la définition des programmes. Les contenus sont autant évoqués, les compétences lexicales disciplinaires le sont plus : un souci d'établir en trois langues une liste du vocabulaire disciplinaire à acquérir apparaît. L'évaluation, pour laquelle les traditions nationales divergent, est définie (7^e), ou la nécessité de son harmonisation rappelée (5^e). Ce qui est crucial, car elle influe sur la définition des compétences discursives à faire acquérir par les élèves afin qu'ils réussissent les examens définis en commun.

Exprimés dans différentes langues, les concepts géographiques ne se recouvrent pas exactement : ainsi, les anglophones parleront de « *footloose industries* » pour désigner les activités industrielles non liées à la présence de matières premières sur le territoire, le terme induisant une possibilité d'attirer l'usine, ou de la voir être délocalisée. Cette polysémie est moins évidente dans la traduction française du terme, « industries légères », qui insiste plus sur la modeste ampleur des infrastructures que sur leur éventuel déplacement.

Les discussions sur le format de l'épreuve écrite de géographie « 4 périodes » au baccalauréat sont un bon exemple de la dimension interculturelle de l'enseignement d'une DNL pour les choix des compétences géographiques à évaluer, donc des compétences discursives en géographie à développer. D'après négociations entre les membres du groupe de travail ont été nécessaires pour élaborer chaque proposition de format d'examen. A chaque fois, celle-ci était soumise aux trois experts, chacun représentant l'une des L2

d'enseignement et pouvant se prévaloir d'une double expérience universitaire et d'enseignement secondaire et / ou de formation d'enseignants du secondaire. C'est la huitième version qui a permis un consensus. Outre des considérations docimologiques valables pour toutes les matières, il a fallu tenir compte des traditions nationales pour savoir comment évaluer si l'élève était capable de « parler géographie » : faut-il rédiger toutes les réponses dans l'exercice le plus simple (cela va de soi pour les Français) ? Peut-on réclamer de tracer un graphique à partir de données (les seuls croquis demandés aux élèves en France font plus appel à leur mémoire qu'à leurs capacités de composition, tandis que cette compétence est centrale dans les systèmes britannique et irlandais) ? Faut-il fournir un document d'appui pour l'essai (les Français l'ont accepté à regrets, tandis que le concept d'essai était étranger aux Allemands) et faut-il demander une réponse structurée (les Français l'ont obtenu, à condition que la trame soit suggérée) ?

1.2.2.3 – A l'échelle de l'établissement

1.2.2.3.1 – Croisement des cultures disciplinaires des trois L2 d'enseignement

A l'échelle de l'établissement, discuter avec les collègues issus d'autres traditions didactiques permet d'hybrider ses pratiques et de faire évoluer ses méthodes. Cela se vérifie pour l'enseignement de la géologie, qui n'est même pas rattachée à l'enseignement de la géographie dans les programmes français du fait d'un découpage différent des disciplines par rapport aux autres pays de provenance des professeurs : si on compare les pages « géologie » de manuels de « géographie » britanniques et de ceux de « sciences de la vie et de la terre » français, on remarque des démarches différentes. Alors que les seconds partent de diagrammes simplifiés présentant des situation–problèmes (« pourquoi cette roche est-elle au-dessus et celle-ci au-dessous ? ») et d'une approche chronologique pour expliquer les structures (« à quelles périodes l'érosion ou la sédimentation dominent-elles ? »), on peut noter que les premiers prennent des photographies comme points de départ. Une fois les modelés de surface décrits, leurs irrégularités sont expliquées par l'inégale résistance des roches. La méthode française permet une démarche inductive, puis la compréhension de l'évolution à long terme des sous-sols, alors que la démarche britannique néglige moins l'« incarnation » du paysage, en partant de sa représentation tel qu'il est aujourd'hui, et étudient plus en détail les processus les plus récents ayant mené à sa formation. Elles se complètent bien si on veut amener les élèves à une bonne compréhension des processus géologiques.

Pour autant, passer du temps entre enseignants pour systématiser ces comparaisons et croisements de méthodes n'est pas un processus évident à initier, et c'est la demande hiérarchique d'harmonisation de certaines évaluations sommatives qui a permis d'intensifier le travail commun.

1.2.2.3.2 – Hypercentralité de l'enseignement en L2 anglais

L'étude du contexte du stage a montré que l'anglais, même si sa domination ne s'exerce pas pour tous les secteurs de la vie de l'établissement, était la langue hypercentrale pour les discussions entre élèves et entre enseignants (partie 1, chapitre 2) : il n'y a guère qu'un collègue totalisant 42 années scolaires pour se souvenir de réunions ayant lieu en français et en allemand, pour lesquelles son dictionnaire bilingue anglais/allemand était un auxiliaire indispensable.

Cette domination a des conséquences concrètes sur le nombre d'élèves par L2 d'enseignement, et donc sur le nombre de groupes-classes dans chaque langue : à chaque niveau, il y a généralement, pour l'histoire comme pour la géographie en L2, cinq groupes-classes en anglais pour deux en français et un en allemand.

On peut remarquer que cette domination s'accroît à chaque palier d'orientation, notamment pour des raisons de maîtrise linguistique : après la classe de 2^e, quelques élèves se sentent après deux années de L3 anglais plus à l'aise dans cette langue et choisissent l'interversion ; après la 3^e, le phénomène est plus sensible : 6 des 79 élèves de « L2 français » ont fait ce choix pour l'année 2016/2017. Après la classe de 5^e, l'optique des élèves qui abandonnent le français ou l'allemand pour l'anglais en L2 est différente : leur objectif est de parfaire leur trilinguisme afin de pouvoir plus facilement viser une orientation dans les pays ou les filières anglophones. En effet, après la 5^e, le changement de L2 ne s'accompagne pas d'un changement de matière d'enseignement des différentes sciences humaines : ainsi, certains de mes élèves de 6^e et 7^e ne suivent plus le français que comme L3. Il n'est pas impossible qu'une partie de ces décisions soit due aux disparités entre les programmes de L2 qui prendront fin seulement pour la génération atteignant la 6^e cette année : auparavant, le programme de « L2 français » était plus nettement orienté vers la littérature que le programme de « L2 anglais ».

Cette question n'est pas sans enjeu : pour créer un cours optionnel d'histoire ou de géographie « 4 périodes », il faut un minimum de 5 élèves. Or, les plus faibles effectifs en L2 français et allemand rendent l'ouverture de ces cours plus aléatoire : les élèves voulant

les suivre, s'ils ne sont pas assez nombreux, doivent alors changer de choix de matière ou se rendre aux cours en anglais. Ce dispositif de rattrapage est bien accueilli par les enseignants en L2 allemand et français, puisqu'il contribue à décrédibiliser la thèse selon laquelle il convient de choisir « L2 anglais » très tôt pour se laisser ouvert tous les choix d'option, tout du moins tant que le nombre d'élèves souhaitant au départ suivre le cours dans leur L2 ne se rapproche pas du seuil d'ouverture de l'option. Par ailleurs, en cas de négociation sur une évaluation commune, un avis partagé par l'ensemble des collègues est incontournable et au mieux amendable dans une réunion plénière.

1.3 - En aval : la place des DNL en L2 à l'examen final

Toutes les DNL enseignées en L2 aux élèves sont comptabilisées au baccalauréat européen à l'issue de la classe de 7^e, selon des modalités différentes, dans les matières obligatoires comme dans les matières facultatives.

Deux matières sont obligatoires : l'histoire et la géographie. Les élèves qui ont choisi le cours de base (« 2 périodes ») font l'objet d'une évaluation par contrôle continu sur l'ensemble de la classe de 7^e. Ils doivent en outre choisir de passer un examen oral en histoire, en géographie ou en L2. Celui-ci est assez comparable à l'oral de « section européenne » en France par son format : 20 minutes de préparation et 20 minutes d'exposé et d'entretien avec deux examinateurs. Les élèves qui ont choisi le cours d'approfondissement (« 4 périodes ») sont également tous évalués par contrôle continu. Suivant leurs choix et leur combinaison d'options, trois cas de figure se présentent : soit ils peuvent n'être astreints qu'au contrôle continu, soit ils passent également un oral dans un format similaire aux élèves en « 2 périodes », soit ils passent aussi un écrit de trois heures avec double correction de leur enseignant et d'un correcteur extérieur, un troisième correcteur faisant autorité si l'écart entre les deux premiers est supérieur à deux points sur dix.

Les autres matières enseignées en L2, facultatives, ne concernent qu'une partie des élèves. Toutes sont évaluées en contrôle continu, celui-ci constituant la seule forme d'évaluation pour la sociologie, les sciences politiques et l'économie « 2 périodes ». En économie « 4 périodes », les élèves choisissent, ou doivent passer en fonction de leurs autres options, une épreuve écrite de trois heures dont le format d'évaluation est identique à celui de l'histoire et de la géographie.

On peut donc noter que le poids de la maîtrise de la L2 est variable dans la note finale selon les candidats au baccalauréat européen : à une extrémité du spectre, certains élèves se

seront contentés du contrôle continu en L2, histoire et géographie et d'un oral dans une de ces trois épreuves. A l'autre extrémité, certains auront choisi en plus deux épreuves écrites supplémentaires en L2. Un élève ayant des difficultés en sciences exactes a donc intérêt à ne pas éprouver de difficultés linguistiques, puisque pour les éviter le plus possible à l'examen, il doit passer un maximum d'épreuves en DNL en L2.

Il existe donc une possibilité d'intégration de la L2 dans les attentes en DNL en L2, et d'un travail en commun entre professeur de DNL dans les trois L2 de l'établissement. Néanmoins, quand le travail commun est initié entre ceux-ci, l'articulation avec la DNL / L2 n'est que tardivement et marginalement évoquée, puisque la réflexion est enclenchée à partie des modalités d'évaluation en DNL.

2 - Un facteur de cohésion entre L2 d'enseignement : le processus d'harmonisation vers des évaluations sommatives communes en géographie

Le rôle de coordinateur m'a été confié en septembre 2012 en début d'année scolaire, dans l'urgence de la rentrée : l'école avait été scindée en deux à l'issue de l'année scolaire précédente, et l'ancien coordinateur nommé dans l'autre établissement. Alors qu'au cours de l'année la direction a demandé d'harmoniser les évaluations sommatives de fin d'année, dans un premier temps en 5^e, j'ai remarqué que le travail de coordination en géographie avait été « pilarisé » par L2 d'enseignement, et non opéré entre les trois sections linguistiques, ce qui a rendu plus difficile l'enclenchement d'un processus de réponse à une commande de la direction de l'établissement : l'harmonisation de la notation. Dans une logique de continuité entre les objectifs d'enseignement et les objectifs d'évaluation, il a semblé pertinent de mettre en place des progressions communes et de fixer un format commun d'évaluation.

2.1 - La mise en place de progressions communes

Mettre en place des progressions communes était nécessaire pour pouvoir élaborer des évaluations communes. Quelques difficultés initiales ont dû être pour cela surmontées.

2.1.1 - Facteurs de difficulté

La mise au point de progressions communes pour les classes de 4^e et 5^e a été retardée par la conception des programmes de 4^e / 5^e alors en vigueur (BSGEE, 2005a), qui se fondaient

sur une liste de thèmes à traiter au cours de ce cycle, sans fournir de répartition automatique des thèmes entre les deux années. De ce fait, chaque section linguistique avait choisi sa propre répartition, et comme l'année était déjà bien entamée, il ne restait plus en classe de 5^e de chapitre qu'aucune des trois sections n'avait déjà traité après deux semestres et demi. Il a fallu se concentrer :

- sur les élèves en 4^e en 2012 / 2013, pour recenser les chapitres qui avaient déjà été abordés et sélectionner ceux qu'on garderait pour le devoir commun du deuxième semestre de leur année de 5^e, en 2013 / 2014 ;

- sur une progression commune pour la génération qui serait en 4^e et 5^e de 2013 à 2015, avec pour principe de viser l'efficience avec le minimum de contraintes. Les chapitres furent divisés en trois groupes : ceux traités en 4^e, ceux traités au premier semestre de 5^e ; ceux traités au deuxième semestre de 5^e faisant l'objet d'une évaluation sommative harmonisée. Les choix effectués ne correspondaient à aucune des répartitions en vigueur dans les trois sections ; cependant, au début de l'année scolaire suivante, les collègues anglophones ont demandé un aménagement qui revenait à adopter leur ancienne progression, ce à quoi personne ne s'opposa dans les sections minoritaires.

Ce revirement peut s'expliquer par le choix de la section anglophone d'utiliser des manuels britanniques dont le découpage correspondait plus ou moins avec leur progression précédente. Il ne faut pas voir là une opposition due à des divergences didactiques qui prendraient leurs racines dans des traditions nationales : trois des collègues présents à la réunion étaient irlandais, on ne peut pas les « accuser » de ne pas être aptes à se décentrer quand ils tiennent à utiliser des manuels britanniques. Il semble plutôt s'agir d'une opposition entre une « culture du manuel » et une « culture de la composition des cours », adoptée par choix autant que par nécessité par les autres enseignants. Les programmes français et européens sont en effet fort dissemblables à ces niveaux d'enseignement. Pour les professeurs allemands, il est possible de trouver des éléments dans des programmes allemands, puisqu'ils sont différents dans chacun des seize Länder, mais cela nécessite un effort de recombinaison pour donner cohérence à l'ensemble ; quant aux enseignants belges issus de l'école publique francophone, leur système éducatif est trop peu massif pour intéresser les éditeurs, et les enseignants sont habitués à composer eux-mêmes leurs supports de cours. Un ajustement supplémentaire ne semblait donc pas insurmontable, à ces autres enseignants.

2.1.2 - Facteur de facilitation : les programmes organisés annuellement

Le problème de la définition des programmes sur deux ans ne se posait pas en 6^e/7^e, ce qui a facilité l'harmonisation demandée en cours de 6^e / 7^e « 4 périodes », comme en 7^e « 2 périodes » :

- pour le « prébac » (examen anticipé de février) du cours d'approfondissement (« 4 périodes ») de 7^e, comme pour les devoirs communs (« composition ») de 6^e « 4 périodes », il a suffi de répartir les quatre thèmes (BSGEE, 2013b) au programme entre les deux semestres d'enseignement, ce qui est d'autant plus facile que seulement trois à quatre enseignants par an sont concernés. Ce fut fait pour 2014/2015 en 7^e, et sera effectif en 2016/2017 en 6^e.

- pour les « prébacs » de 7^e « 2 périodes », qui ont lieu dans chaque classe quatre fois par an, l'année est découpée en quatre parties. Comme le programme comporte quatre thèmes (BSGEE, 2010), il a suffi d'en choisir l'ordre, pour adopter une harmonisation partielle des progressions pour l'année en cours au moment de la demande, et totale pour la suivante (2016/2017).

La mise en place de nouveaux programmes où les années sont différenciées en 4^e / 5^e (BSGEE, 2015b) a également permis de faciliter cette étape initiale. En effet, les années de 4^e et 5^e étant séparées, il a suffi de s'assurer que tous les enseignants avaient pris connaissance du changement de programme en 4^e et de faire décider d'une répartition des chapitres entre les deux semestres de 5^e.

2.2 - La définition d'attentes communes pour les évaluations

Définir sur la base de la commande de l'établissement, des évaluations sommatives (« compositions ») communes, et tenter d'y prendre en compte des compétences langagières, supposait d'une part de s'accorder sur le contenu disciplinaire à maîtriser, donc thématique, ce qui implique de connaître un vocabulaire spécialisé, d'autre part d'établir un format commun pour les évaluations, ce qui impliquait de définir les formes discursives que les élèves devaient maîtriser. Enfin, parfaire cette harmonisation supposait de mettre en place des barèmes communs d'évaluation, si possible, à mon sens, en tenant compte des compétences discursives à maîtriser. Pour certains des niveaux d'enseignement, une partie de ces tâches avaient déjà été accomplies ou aplanies par le

groupe de travail sur les programmes ; pour les autres, la discussion avec les autres enseignants était nécessaire. Dans le deuxième semestre de l'année 2012/2013, nous avons initié une description holistique de nos horizons d'attente pour les différents thèmes susceptibles de faire l'objet de l'évaluation de juin, mais cette approche s'est heurtée à des écueils et des résistances qui m'ont amené à privilégier une démarche récursive, analytique et souvent informelle qui s'est avérée peu à peu efficace.

2.2.1 - Une première approche infructueuse

Comme déjà expliqué, le programme de 4^e/5^e en vigueur jusqu'en 2016 (BSGEE, 2005a) n'était pas des plus précis, or c'est d'abord en classe de 5^e qu'il a fallu harmoniser les évaluations sommatives de juin. Lors de la première réunion de coordination en janvier 2013, j'ai essayé d'attirer l'attention de mes collègues sur les « compétences langagières » à développer, et donc à évaluer chez les élèves pour traiter le programme. L'ordre du jour consistait à définir en commun ce que les élèves devaient savoir, savoir-faire et savoir expliquer. J'étais donc porteur d'une démarche d'explicitation des objectifs d'enseignement/apprentissage disciplinaires afin de définir des objectifs d'évaluation communs.

Les collègues anglophones sont venus à la réunion avec la grille générale de notation des écoles européennes (alors article 60 du Règlement général des Ecoles européennes, désormais article 59 dans la version en vigueur) (BSGEE, 2015c). Cette grille incite à une démarche plus holistique : pour chaque intervalle de notation d'un point, de 1 à 10, cette échelle décrit brièvement le niveau de performance des élèves.

Je proposais alors de croiser les deux démarches et l'échelle a été réduite à l'échelle à quatre niveaux de référence : 1-4, 5, 6 (la moyenne)-7, 8-10 pour nous laisser une marge d'appréciation, et nous avons créé deux groupes pour travailler sur les parties du programmes que les élèves auraient à réviser pour la composition harmonisée : l'un de géographie humaine (« la population mondiale »), l'autre de géographie physique (« temps, climat et géosystème »). Le résultat du travail devait être prêt mi-avril pour la réunion intervenant début mai.

Cependant, cette deuxième réunion n'a pas vraiment porté ses fruits : peu de ce qui avait prévu pour préparer les évaluations communes avait été préparé, et mis à part l'établissement d'une liste de mots-clés que ce programme ne prévoyait pas, rien n'a pu

être finalisé. Il a bien fallu se concentrer sur les autres points prévus lors de la réunion, car en tant que coordinateur, je n'avais ni l'autorité d'un supérieur hiérarchique, ni l'expertise reconnue d'un intervenant extérieur spécialisé. Comptable de notre réussite collective, je ne pouvais arriver à une solution que par le compromis. Il a fallu procéder autrement. J'en tirais au moins un enseignement : il faut sortir d'une réunion avec un résultat, non avec une procédure.

2.2.2 - Une approche récursive de l'évaluation portant peu à peu ses fruits

Pour parvenir à une évaluation harmonisée en 5^e en 2013/2014, il a donc fallu s'orienter vers une méthode de travail plus pragmatique. Nous avons abouti grâce à une démarche récursive consistant à définir un format d'évaluation et un sujet. Ensuite, à charge à chaque enseignant de s'organiser pour amener ses élèves à acquérir les compétences nécessaires (méthodologie et corrélativement compétences discursives en L2, même si ce point de vue n'est pas abordé explicitement, pour en maîtriser tous les exercices. L'harmonisation de la notation se réduisit d'abord à un barème avant de devenir plus précise. Une fois cette démarche mise au point pour l'harmonisation en 5^e, elle s'est peu à peu étendue aux autres niveaux, où le travail en amont du groupe de travail et les contraintes de l'examen final rendait le travail d'harmonisation plus facile.

2.2.2.1 - Pour le format des évaluations sommatives

Par « format commun pour les évaluations sommatives », nous entendons l'évaluation des mêmes types de savoir-faire, variés, par des exercices dont la pondération est identique pour chacune des sections et le barème est connu par les élèves. Les questions seront elles-mêmes identiques tant qu'aucun document n'est nécessaire. Pour les questions sur documents, les sources disponibles étant différentes selon les langues d'enseignement, des documents authentiques différents seront utilisés et non des traductions pour les textes, en veillant à ce que le niveau de difficulté langagière et disciplinaire soit similaire dans les trois L2. La question de la correspondance avec le niveau de langue attendu en L2 depuis les programmes de 2015 (BSGEE, 2015a) n'est pas été abordée entre enseignants de DNL en L2, ce qui explique la prise en compte tardive et très partielle des compétences à communiquer langagièrement dans les évaluations communes.

La mise au point d'un format commun pour les compositions de 5^e a réussi au deuxième essai en 2013/2014, celle du « prébac » de 7^e « 4 périodes » a été simple car dictée par le nouveau format de l'examen en 2014/2015, l'urgence de l'harmonisation en 7^e « 2 périodes » pour 2015/2016 a été facilitée par l'habitude prise du travail en commun et une intervention hiérarchique.

2.2.2.1.1 – En 4^e / 5^e

Pour la première réunion préparatoire, j'avais proposé à mes collègues de se concentrer sur le chapitre du programme sur lequel porterait l'évaluation commune (« temps, climat et géosystème ») pour définir l'ensemble de nos attentes, notamment dans le domaine des savoir-faire à maîtriser – qui eux-mêmes induisent les compétences discursives à développer en L2, mais ces questions-là n'était pas à l'ordre du jour.

Les collègues anglophones sont venus avec des annales de sujets d'évaluation déjà posés, ce qui me donnait l'impression d'un passage en force peu élégant. J'ai fini par comprendre que ce que j'avais pu prendre pour un réflexe conservateur pouvait être considéré comme une proposition, ou à tout le moins une façon de prendre le problème à rebours : si on se mettait d'accord sur directement sur le format de l'examen, chacun aurait à développer avec ses élèves les compétences correspondantes sans que les enseignants se livrent à une théorisation qui ne fait pas recette.

On s'est aperçu que deux exercices étaient communs aux trois sections : les questions sans document d'appui et les questions d'interprétation nécessitant d'utiliser un document pour une réponse courte, puis plusieurs documents de natures différentes pour des réponses plus longues. Quelques variantes existaient cependant : les anglophones n'utilisent pas volontiers les textes, le collègue belge use de textes plus longs que le Français et l'Allemand.

En revanche, certains exercices étaient spécifiques à certaines sections : les anglophones étaient les seuls à proposer des « exercices à trous », où les élèves doivent choisir parmi un ensemble de propositions. Anglophones et germanophones proposaient des schémas à compléter, voire à élaborer dans leur intégralité, ce qui a suscité un plus grand consensus que le type d'exercice précédent. Les francophones, plutôt à l'initiative des Français, étaient les seuls à demander une « réponse organisée », embryon d'essai où la présence

d'une courte introduction et d'une courte conclusion et la division du raisonnement en deux ou trois points clairement distingués était valorisée.

Un compromis a été trouvé en combinant des questions sur documents, des questions sans document, aux réponses attendues plus ou moins longues, en laissant de la latitude d'appréciation pour le degré de structuration de la question la plus longue, des questions sur un dossier de trois documents, en limitant à 15 à 20 lignes la longueur du texte, un schéma à compléter et un « exercice à trous » rapportant très peu de points.

2.2.2.1.2 – En 4^e / 5^e

Lorsqu'il a été décidé d'harmoniser le « prébac » de février de géographie « 4 périodes » en 2014/2015, année exceptionnelle où le cours d'approfondissement avait été ouvert dans les trois langues d'enseignement, le processus a été facilité par le fait que cela coïncidait avec l'entrée en vigueur d'un nouveau format d'examen final. Personne n'avait d'anciennes habitudes à mettre en avant, tout le monde avait contribué dès octobre à des propositions de portions de sujet pour l'examen final. La solution la plus sensée pour les élèves, consistant à choisir le format de l'examen final pour le prébac, était donc aussi la plus pratique à mettre en vigueur. Nous avons donc choisi de donner aux élèves les quatre exercices suivants : 1) questions sur un document, 2) construction d'un graphique à partir d'un document, 3) questions sur trois documents, 4) essai.

Ce format ouvre par ailleurs une perspective d'amélioration que nous n'avons pas encore explorée pour les compositions de 4^e / 5^e : l'exercice 2 du prébac et du baccalauréat, où l'élève sélectionne des données dans un document pour construire un graphique, n'est pas anticipé au cycle précédent celui-ci. Le changement de programme de 5^e pourra être l'occasion d'y remédier en 2016/2017.

2.2.2.1.3 – En 7^e « 2 périodes »

L'unité du baccalauréat du bureau du Secrétaire général des Ecoles européennes a appelé à harmonisation à l'échelle des établissements du contrôle continu du baccalauréat pour les cours obligatoires dans une lettre à l'intention des directeurs et directeurs adjoints du 15 décembre 2014 (BSGEE, 2014). Notre directeur adjoint a convoqué une réunion avec les coordinateurs de philosophie, histoire et géographie pour le 17 décembre afin qu'elle soit mise en pratique pour la fin de l'année.

Du fait de l'urgence qui semblait prévaloir, et de la lenteur du processus d'harmonisation dès lors que l'ensemble des enseignants de géographie était concernés (démontrée lors de l'harmonisation en 5^e), j'ai indiqué au responsable de l'établissement qu'il était crucial qu'il manifeste par sa présence à la réunion d'harmonisation l'importance d'aboutir rapidement. Il est effectivement venu ouvrir la réunion des enseignants d'histoire et de géographie co-organisée le 22 janvier, en assurant les enseignants de toute sa confiance en leur réussite. Un autre facteur favorable fut la division des enseignants en deux groupes de travail plurilingue « histoire » et « géographie » afin de confronter nos approches de l'évaluation. Comme cette réduction du nombre de participants à chaque réunion s'accompagnait d'une confiance réciproque accrue après un an et demi de travail commun, le seul fait que chaque section linguistique soit représentée à chacune des deux réunions suffisait à donner aux décisions prises de la légitimité aux yeux des participants.

Pour ces évaluations de 45 minutes, nous nous sommes mis d'accord sur deux formats alternatifs, tous deux appelant les élèves à travailler, à parité de barème, avec et sans document :

- soit deux questions de connaissance et une question à approche réflexive (50%) et deux ou trois questions auxquelles les candidats devront répondre en mettant en relation deux ou trois documents, dont un texte de moins de 150 mots (50%)

- soit deux questions de définition et / ou de compréhension et une question de réemploi des savoir-faire et des connaissances portant sur un document (50%) et une question nécessitant une réponse développée – mais pas forcément structurée étant donnée la faible durée de l'épreuve (50%).

Pour l'ensemble des classes, ces efforts d'harmonisation des formats d'examen devaient, pour gagner en efficacité, s'accompagner d'une harmonisation des barèmes.

2.2.2.2 - Pour harmoniser la notation

Afin d'assurer l'équité entre les élèves des trois sections, il nous était nécessaire d'harmoniser notre notation, d'autant plus que cela recoupait une demande de notre hiérarchie. Passé notre essai initial ambitieux mais infructueux de 2012/2013, l'harmonisation de la notation passa d'abord par l'établissement de barèmes communs. Dans une première étape, dès la mise au point des compositions communes de 5^e en

2013/2014, nous nous sommes mis d'accord sur l'allocation des points par exercice, et par question.

L'année suivante, la mise au point du barème du « prébac » de géographie « 4 périodes » a bénéficié de notre réflexion préalable sur les sujets d'examen final à proposer en novembre 2013 : pour chaque question, nous avons fait des propositions de notation suivant le niveau de complétude et de pertinence des réponses. Par la voie hiérarchique, l'unité du baccalauréat du Bureau du Secrétaire général nous a envoyé à l'approche de l'examen (19 mai 2014), un document cadrant notre approche de la notation de la question 4 (l'essai sur 30 points), pour laquelle nous avons choisi de fournir une description des éléments attendus. Or, le barème qui nous a été proposé était générique : valable pour tout sujet, il ne rentrait pas dans le détail des éléments à retrouver dans l'essai, mais :

- définissait des niveaux d'essai par le nombre de points qu'il obtiendrait, en fournissant un élément de comparaison avec le barème traditionnel sur 10 des Ecoles européennes : 0 (0), 1-8 (1-2+), 9-14 (3-4+), 15-17 (5+), 18-20 (6+), 21-23 (7+), 24-26 (8+), 27-29 (9+), 30 (10).

- décrivait pour chacun de ces niveaux le niveau de compréhension du sujet, la capacité à manier les concepts-clés du cours, la capacité à fournir des exemples, à illustrer le propos par des schémas, à opérer des liens entre des éléments correspondant à diverses parties du programme. Il s'agissait donc d'une approche par compétences mobilisées pour réussir l'évaluation. Ces compétences disciplinaires et transversales attirent l'attention sur des compétences discursives relevant d'un travail de méthodologie. Celui-ci n'est pas évoqué, mais est effectué par chaque professeur.

Partant du principe que ce document restait en vigueur, mais devait pour être efficace recevoir l'appui un descriptif des attentes, nous avons fourni un barème à la fois thématique (10 points pour chacun des deux aspects du sujet, et fondé sur la structuration du devoir (5 points pour l'introduction et 5 points pour la conclusion). L'aspect nouveau de cette proposition est qu'elle ne venait pas d'un enseignant français, ce qui semblait montrer que cet élément pouvait désormais faire consensus.

Peu à peu, la pratique de l'évaluation des compétences discursives des élèves commence donc à poindre dans les barèmes, sans pour autant dire son nom, puisque la réflexion sur la

L2 n'est pas institutionnellement le sujet des enseignants de DNL en L2. Le souci de parvenir à avancer de compromis en compromis de façon récursive, en parvenant à un consensus sur le résultat à obtenir quand il n'est pas hiérarchiquement imposé, m'avait incité à ne pas introduire à la réflexion commune de dimension nouvelle non réclamée par l'institution et potentiellement rejetée par mes collègues.

Du fait du consensus nouveau autour de la structuration de la « réponse la plus longue d'un devoir », l'échelle de classement des essais du baccalauréat, a pu nous servir de modèle. En 2015/2016, nous l'avons adaptée pour la plus longue des « questions sans document » de la composition de 5^e, en introduisant en plus, pour les deux niveaux supérieurs de notation, la nécessité d'introduire le propos et de conclure – soit par un résumé de l'argumentation comme chez les francophones, soit par l'expression d'un point de vue personnel comme le font plus volontiers les anglophones.

2.3 - Bilan et axes d'amélioration

Si l'harmonisation des évaluations sommatives est en bonne voie, le fait que les compétences à communiquer langagièrement ne soient guère évoquées de manière explicite limite leur prise en compte certes désormais engagée.

2.3.1 - Bilan

En définitive, les progrès de l'harmonisation de l'évaluation sommative sont plus faciles quand les horizons d'attente sont fixés à l'échelle du système éducatif, et plus rapides quand le format d'évaluation est fourni par celui-ci. A défaut, une approche non par les prérequis, mais par le résultat final à obtenir, à savoir le devoir commun, permet d'enclencher le processus commun de réflexion. L'implication ponctuelle de la hiérarchie et l'installation d'une habitude de travail en commun permet néanmoins à celle-ci de progresser. La prise en compte des compétences langagières que les élèves doivent développer n'est cependant pas une priorité assignée à l'équipe pédagogique.

C'est à l'échelle de la salle de cours, au quotidien, que j'ai peu à peu construit des cours intégrant la nécessité de développer ces compétences chez mes élèves, même si j'ai réussi à faire en sorte que la prise en compte des compétences langagières affleure dans l'évaluation commune en DNL, ce n'est pas une priorité assignée à l'équipe pédagogique.

	Progression harmonisée	Sujet d'évaluation		Barème				
		Format d'évaluation harmonisé	Évaluation commune	Répartition des points		Proposition d'une échelle de notation		
				harmonisée exercice par exercice	harmonisée question par question	Pour les questions hors rédaction	Pour la question rédigée	
							sans structuration	Avec structuration
5 ^e	2012-13	2013-14	2013-14	2013-14	2013-14	à effectuer		2015-16
6 ^e « 4 périodes »	2016-17	réalisable dès 2016-17						
7 ^e « 2 périodes »	2015-16	2015-16	non souhaitée	2015-16	à effectuer	non souhaitée	à effectuer	
7 ^e « 4 périodes »	2014-15	2014-15	2014-15	2014-15	2014-15	2014-15	2014-15	2015-16

Fig. 6 : Tableau récapitulatif de l'harmonisation des évaluations sommatives en géographie

2.3.2 - Axes d'amélioration

La principale perspective d'amélioration pour notre travail sur les barèmes d'évaluation consisterait à reprendre notre proposition pour la 7^e « 2 périodes », qui se contente de répartir les points à parité entre les deux parties du devoir sans plus de précisions à l'intérieur de celles-ci, et sans fournir d'horizon d'attente. Sauf demande hiérarchique, nous n'avons cependant pas l'intention de soumettre nos élèves à une évaluation dont les questions elles-mêmes seraient identiques pour les élèves du cours de base. La mise en place d'un barème commun pour la future composition commune de 6^e « 4 périodes » ne devrait quant à elle pas poser de problème dès l'an prochain, puisqu'il suffira de répliquer la démarche adoptée pour le « prébac » de 7^e « 4 périodes ».

La prise en compte des compétences à communiquer langagièrement dans les évaluations mériterait de devenir un sujet de discussion ouvert. Je me suis cependant aperçu qu'il est peu efficace d'ouvrir une discussion qu'on ne peut imposer. J'envisage, en-dehors de tout rôle de coordination, de répondre à l'appel d'offre de formation courte de la direction de l'établissement pour organiser une sensibilisation à l'usage du *CECRL* en DNL à la prochaine journée pédagogique. Il est néanmoins à noter que seuls les enseignants en langue sont pour l'instant formés à son utilisation, ce qui risque de limiter le nombre de collègues de DNL intéressés.

La prise en compte de la compétence à communiquer langagièrement en DNL enseignées en L2 est plus facile à organiser à l'échelle de ses propres classes, puisqu'elle peut être intégrée à la réflexion dès la conception ou l'ajustement des cours.

Chapitre 9 – La prise en compte de la compétence à communiquer langagièrément dans la mise au point des cours et l'évaluation

La collecte et l'analyse des données linguistique et la volonté de prendre en compte la compétence à communiquer langagièrément que devaient développer les élèves ont influencé les solutions retenues pour organiser l'apprentissage et anticiper l'évaluation.

1 - La collecte des données linguistiques

Tout comme l'enseignant de FOS, l'enseignant de DNL en L2 doit recueillir des données. Une partie de ce travail peut s'effectuer en amont de l'enseignement, mais il a la possibilité, contrairement à celui-ci, d'effectuer cette opération pendant la période d'enseignement, car le problème de la maîtrise de la discipline ne se pose pas, l'élaboration du plan de formation est en grande partie dictée par les programmes et les progressions communes, et la période de formation, annuelle, trop longue pour que l'ensemble des ressources aient été collectées avant que la formation n'ait lieu. De plus, le fait que les élèves aient une maîtrise de la langue supérieure à celle de la matière rend les deux situations enseignement fort dissemblables.

A leur arrivée en cours de DNL en L2, les élèves ont, comme on l'a vu, déjà suivi 7 ans d'enseignement de la L2. De ce fait, la maîtrise des rituels de la classe et des types de discours pédagogiques sur lesquels Braz et Mangiante insistent (Partie 2) sont déjà ancrés, même si, comme on le verra, les compétences langagières des élèves doivent être développées. L'essentiel du travail de collecte des données concerne le matériel d'enseignement disponible, pour lequel l'enseignant doit se poser la question de l'adéquation de la langue employée avec les compétences linguistiques attendues des élèves.

1.1 - Le matériel déjà didactisé, mais parfois à remanier

Le système scolaire européen est de taille modeste : 25 écoles, si l'on compte celles de type 2 et 3. De fait, il n'est pas rentable pour les éditeurs de concevoir des manuels scolaires dédiés. Le seul qui existe, pour toutes les sciences humaines, est un manuel de 3^e pour les cours de sciences humaines intégrés. Il faut prendre ce relatif handicap pour un avantage : cela amène à concevoir des supports de cours correspondant à sa propre démarche pédagogique, et tenant compte des spécificités du public des élèves suivant les cours en langue seconde.

A mon arrivée dans l'établissement, un enseignant ayant 8 années d'expérience dans ce système éducatif a mis ses cours à ma disposition. Ceux fondés sur des questions sur documents me semblaient correspondre à ce que j'avais l'intention de mettre en place, ceux

pour les élèves les plus jeunes, où les exercices à trous étaient fréquents, me laissaient plus dubitatif.

Les manuels scolaires français peuvent dans certains cas être une base de travail, ou à tout le moins un appui, puisque les programmes ne correspondent pas souvent, et qu'ils prennent peu en compte le niveau linguistique des élèves, étant destinés à un enseignement en L1. Cependant, pour les élèves de 6^e et de 7^e, dont j'imaginai la maîtrise de la langue seconde bien ancrée, j'ai essayé d'utiliser des dossiers de documents issus de manuels de lycée français. Au-delà des modifications dues aux différences de problématiques et d'échelle de vue entre les programmes, qui concernent la L2, je me suis aperçu que se posaient des problèmes d'ordre langagier : parfois, les textes étaient trop nombreux ou trop longs pour permettre aux élèves une compréhension et une analyse convenable dans un temps imparti limité. Par ailleurs, les démarches intellectuelles demandées juxtaposaient l'analyse et la synthèse, combinaison à introduire progressivement et pour lesquelles, même dans les classes du dernier cycle, l'octroi d'un temps pas toujours disponible dans le cadre d'un exercice en classe était nécessaire.

1.2 - Le matériel à didactiser

Même si nos intentions méthodologiques ne convergeaient pas toujours, la banque de documents mise à ma disposition par mon collègue m'a été fort utile. Par ailleurs, la navigation sur internet offre un accès quasi-illimité à des sources primaires et à des analyses de presse. Tout comme l'enseignant de DNL en L1, l'enseignant de DNL en L2 se doit de les didactiser, en tenant compte du niveau langagier inférieur à âge égal de ses élèves dont le français est la langue seconde.

2 - La prise en compte du développement de la compétence à communiquer langagièrement dans la didactisation des supports de cours

Lorsqu'il met au point ses supports de cours, l'enseignant de DNL en L2 ne doit pas se borner à constater les compétences langagières des apprenants : il doit également faire acquérir à ses élèves les compétences discursives nécessaires au travail dans la matière qu'il enseigne. Pour cela, il importe de travailler sur des documents authentiques et de cibler le niveau de L2 nécessaire, ou institutionnellement demandé.

2.1 - Travailler sur des documents authentiques variés

Comme le conseille Causa pour les classes bilingues (2009 : 185), le travail sur document authentique est profitable pour les élèves. Dans notre cas, le transfert de compétences depuis la langue maternelle par comparaison des deux versions d'un texte est impossible : il s'agirait plutôt d'un travail sur la compréhension écrite (texte) ou orale dans les conditions réelles de la matière, pour pouvoir effectuer une tâche réelle d'apprenti-historien / géographe.

L'enseignant doit donc trouver un équilibre entre l'idéal du document authentique et la nécessaire adaptation du document au niveau de compréhension exigible par un élève de langue seconde d'une classe donnée.

C'est d'autant plus important que les documents sont au centre de la démarche de l'enseignant en histoire comme en géographie : les séquences de sciences humaines étant souvent centrées autour de concepts (histoire) ou de modèles (géographie), les séances qui les composent doivent les faire émerger ou en étudier des cas particuliers dans le temps et / ou dans l'espace. Cependant, pour que les élèves s'approprient ce savoir, il est préférable qu'ils le construisent plutôt qu'ils ne le reçoivent. Ainsi, passée une courte introduction, j'ai pour principe, dans la plupart de mes cours, de mettre les élèves au travail sur des documents grâce auxquels ils doivent répondre à des questions écrites, le plus souvent avec autorisation de communiquer avec leur voisin et avec pour obligation de prendre des notes. La dernière phase du cours est consacrée à la correction des questions, au cours de laquelle j'essaie de faire en sorte que l'ensemble des élèves aient la parole, pour vérifier s'ils ont compris, mais aussi pour tester leur capacité à communiquer sur ce qu'ils ont appris.

2.2 - Cibler les composantes de la compétence à communiquer langagièrement que les élèves doivent maîtriser

« Les discours que les élèves auront effectivement à comprendre et à produire » (Mangiante, 2009 : 80) peuvent être déduits des programmes de la DNL enseignée et de la L2 ; des exercices pour les acquérir et les évaluer sont ensuite à mettre au point.

2.2.1 - Cerner les compétences à maîtriser

Pour effectuer ce ciblage, l'appui fourni par les programmes de DNL est limité. Il faut donc également se pencher sur ceux de L2, quitte à ajuster ses attentes lorsque ceux-ci sont réformés, en l'occurrence en tenant compte du *CECRL*, ce qui cadre et facilite la démarche. Le ciblage des attentes en matière de compétence discursive a été fait selon les cycles d'enseignement de chaque niveau, ce qui a amené à distinguer trois groupes : la 3^e, la 4^e et la

5^e, et la 6^e et la 7^e, niveaux auxquels les attentes sont quelque peu supérieures pour les élèves des cours d'approfondissement.

2.2.1.1 – Dans les programmes de DNL

L'analyse du programme de sciences humaines de 3^e montre que les compétences discursives liées à la discipline attendues des élèves ne sont que peu mentionnées : « acquérir et utiliser des compétences et un vocabulaire technique spécialisés » (BSGEE, 2004), « lire [...] des cartes », « lire, interpréter, comparer et critiquer des sources historiques », « extraire des idées et analyser des documents variés ».

L'étude du programme d'histoire de 4^e / 5^e / 6^e / 7^e de 2005 indique que les élèves doivent être capables, à l'oral comme à l'écrit, de « raconter une suite d'événements, décrire des situations et expliquer des problèmes », « présenter les données de manière logique », « structurer clairement une argumentation », « formuler des conclusions [...] » (BSGEE, 2005a), sans pour autant détailler de progression au fur et à mesure de ces quatre années pour parvenir à cet objectif. Dans cette matière, la nouvelle version des programmes de 6^e et 7^e donne en creux quelques indications (« formuler des questions et y répondre », « classer des informations », « proposer des conclusions »). Significativement, ce programme indique que « les progrès de l'élève permettent une meilleure maîtrise de la communication orale et écrite » : améliorer la composante pragmatique de la compétence à communiquer langagièrement des élèves est perçu comme une conséquence du travail effectué en DNL, mais pas comme un objectif ou une condition pour celui-ci (BSGEE, 2013a)

Une étude ciblée des programmes de géographie de 4^e (jusqu'en 2016) et de 5^e (jusqu'en 2017) (BSGEE, 2001) donnent quelques indications sur les compétences pragmatiques que les élèves doivent acquérir. Trois « capacités » sont mentionnées : « observer et décrire un phénomène géographique sur le terrain », « le mesurer et de l'évaluer », « l'enregistrer, interpréter les résultats et élaborer des théories à partir d'eux ».

L'analyse du programme de géographie de 6^e / 7^e « 2 périodes » permet de déduire quelques éléments de la compétence à communiquer langagièrement au-delà de la maîtrise du vocabulaire spécialisé : il mentionne des actes de langage (« argumenter », « hiérarchiser »), des contenus grammaticaux (« comparaison »), des genres de discours à produire (« débat », « présentation orale / écrite ») (BSGEE, 2010). La même démarche peut être entreprise pour le cours en 4 périodes. On remarque alors que les actes de langage suivants sont récurrents :

« analyser », « interpréter », « discuter », « décrire », « expliquer », « classer », « présenter », « mettre en relation » (BSGEE, 2013b).

2.2.1.2 – Dans les descripteurs du programme de « français langue 2 » en vigueur

Pour affiner mes objectifs en matière de compétences discursives, j'ai consulté les programmes de « français langue 2 ». Ceux-ci sont progressivement réformés depuis 2015, pour créer un horizon d'attente commun pour toutes les L2, en se calquant sur les niveaux du *CECRL*, ce qui m'a amené à ajuster mes attentes.

2.2.1.2.1 - Les programmes de français L2 de 2005

Si l'on synthétise les indications des programmes de L2 de 2005 à chacun des niveaux où des DNL sont enseignées en L2, on remarque que les cinq activités langagières dans lesquelles les élèves acquièrent des connaissances sont mentionnées, fût-ce de façon transversale, pour les deux dernières classes.

	Compréhension orale	Compréhension écrite	Prise de parole en continu	Expression écrite
3^e	Compréhension de messages oraux de natures diverses	Accéder progressivement [...] à la compréhension de documents écrits de natures diverses	Développer la capacité à s'exprimer à l'oral dans des situations variées	Produire [...] des messages écrits adaptés aux situations de communication
4^e / 5^e	4^e Comprendre un discours oral de plus en plus complexe Développer la compréhension autonome d'un texte ou d'un message	Poursuivre l'acquisition de l'autonomie de l'élève dans la lecture des textes Lire des textes de plus en plus longs et complexes et s'initier modestement à la lecture d'œuvres du patrimoine S'initier à la lecture de textes argumentatifs simples	Parler de façon plus structurée, avec un objectif précis, dans un discours de plus en plus élaboré	Produire des messages écrits adaptés à des situations de communication variées.
	5^e Comprendre de plus en plus aisément un discours oral complexe Développer la compréhension autonome d'un texte entendu	Poursuivre l'acquisition de l'autonomie dans la lecture des textes Lire des textes longs et complexes de tous types, mais de niveaux de difficulté adaptés Consolider la lecture de textes argumentatifs (en repérant les arguments, les contre arguments, la thèse...)	Communiquer de façon pertinente en s'adaptant à la situation et en tenant compte de l'interlocuteur Développer un point de vue personnel	Poursuivre et approfondir le travail de la classe de 4 ^e en mettant l'accent sur la production de textes argumentatifs Mener une réflexion structurée sur un sujet donné en l'illustrant d'exemples pertinents
6^e / 7^e	Pratique de l'argumentation Développer une réflexion abstraite, critique et ouverte aux cultures européennes Développer un commentaire qui prenne en compte les spécificités littéraires			

F Fig. 7 : Compétences à communiquer langagièrement en « français L2 » (de la 3^e à la 7^e) en « français langue 2 » (d'après BSGEE, 2005b)

On remarque donc que les référentiels de L2 qui pouvaient nous servir d’outil étaient assez détaillés pour les classes de la 3^e à la 5^e, moins précis pour le dernier cycle d’enseignement.

2.2.1.2.2 – Les programmes communs de L2 de 2015

A partir de l’année scolaire 2015/2016, est entré en vigueur, pour les classes de la 1^{ère} à la 5^e, un horizon d’attente calqué sur les niveaux du *CECRL* pour tous les cours de L2 sur système scolaire européen. Cette réforme, qui s’appliquera en 6^e en 2016/2017 et en 7^e en 2017/2018, me permet actuellement d’affiner mes objectifs en fonction de ces descripteurs :

UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Fig. 8 : Niveaux communs de compétence – échelle globale (*CECRL*, 2001 : 25)

2.2.2 - Définir les exercices pour les acquérir et les évaluer

Pour chaque cycle d’enseignement, des exercices et pratiques de classe ont été peu à peu conçus pour amener les élèves au niveau de compétence à communiquer langagièrement attendu, succinctement définis dans les programmes de DNL, de façon plus complète dans ceux de L2 correspondants. Ils ont ensuite été ajustés en fonction des nouveaux programmes de L2, et dans certains cas de DNL.

2.2.2.1 – En 3^e

Avant l'entrée en vigueur des nouveaux programmes de L2, des objectifs furent fixés en classe de 3^e après analyse des programmes de sciences humaines et de L2 français.

Des compétences furent définies pour l'analyse de documents, qui mobilisent la compréhension et la production écrites :

- Le programme de sciences humaines affirme qu'il faut « acquérir et utiliser des compétences et un vocabulaire technique spécialisés » et « lire [...] et critiquer des sources historiques », ce qui fait écho à la nécessité mentionnée par le programme de L2 d' « accéder progressivement [...] à la compréhension de documents écrits de natures diverses ». Comme les élèves de 3^e doivent pouvoir « produire [...] des messages écrits adaptés aux situations de communication », j'ai pu valider les règles de la compétence disciplinaire, « être capable de présenter un document en L2 », qui fait par ailleurs consensus parmi les professeurs de sciences humaines. La maîtriser implique de préciser si le document est une source ou s'il est reconstitué, ce qui est le début de la critique historique. Indiquer le type de document dont il s'agit nécessite d'acquérir le vocabulaire spécialisé (document écrit, statistique, iconographique, cartographique ou schématique, document de site ou archéologique, document oral) et d'être capable de présenter à l'écrit une énumération sous la forme d'une phrase ou d'un très court paragraphe².

- « Pouvoir opérer un repérage d'éléments dans un texte, et les restituer dans un réponse rédigée », quitte à être proche de la paraphrase, et « pouvoir répondre en une phrase à des questions de compréhension » sont deux compétences de difficulté disciplinaire croissante permettant respectivement de mesurer la capacité des élèves à « extraire des idées » et « analyser des documents variés » (BSGEE, 2004).

Lors des exercices en classe, ces tâches pourront être effectuées de manière autonome et donner lieu à des restitutions, éventuellement suivies de courts débats entre les élèves mobilisant la « compréhension de messages oraux » (BSGEE, 2004), ou de questions d'approfondissement éventuellement reformulées afin de leur donner la possibilité de « développer la capacité à s'exprimer à l'oral dans des situations variées » (BSGEE, 2005a).

Remplir cet objectif du programme de français L2 nécessite également de faire travailler aux élèves la prise de parole en continu, d'où le choix de leur demander de « faire un court exposé de 3 à 5 minutes préparé à la maison ».

² Voir annexe 2.

Pour les questions sans document d'appui : les élèves doivent être capables de réponses en une phrase sur des points précis du cours, ainsi que de faire un récit de 10 à 15 lignes sur un mythe ou un événement. Il s'agissait là notamment de s'assurer que les élèves étaient capables de « produire [...] des messages écrits adaptés aux situations de communication » (id.).

Les nouveaux programmes de L2 en vigueur en 3^e depuis 2015 (BSGEE, 2015a) fixent le niveau B1 comme objectif à atteindre à la fin de la classe de 3^e. Cela peut poser une difficulté pour les enseignants de DNL si l'on se réfère à son descriptif initial (CECRL, 2001 : 25) : à ce niveau, l'élève « peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. ». Certes, les thématiques abordées en 3^e peuvent être considérées comme « familières » : les élèves doivent étudier la géographie du bassin méditerranéen alors qu'ils ont déjà appris dans leur langue maternelle en 1^{re} et 2^e les climats et milieux du monde ; ils doivent aborder l'antiquité grecque et romaine après avoir été familiarisés en L1 à d'autres civilisations antiques (Égypte, Mésopotamie, Hébreux). La notion de « familiarité » doit s'appliquer au contenu disciplinaire plus qu'au vocabulaire, dont l'acquisition est justement le seul objectif linguistique explicitement mentionné par le programme, ce qui semble valider la démarche entreprise. Se contenter d'un « langage clair et cohérent » (CECRL, 2001 : 25) semble être une condition respectée si on se contente de demander aux élèves une phrase de réponse à la plupart des questions. Quant à la volonté de faire produire aux élèves un court récit (par exemple deux mythes fondateurs de Rome, comme dans l'annexe n°2), il semble en ligne avec l'objectif de pouvoir « raconter un événement » (BSGEE, 2015a). Il est à noter que si des documents d'appui sont fournis comme dans l'exemple, la capacité de rédaction des élèves gagne du poids par rapport à leurs capacités de mémorisation dans la discipline, ce qui équilibre différemment les compétences en DNL et en L2. Cette solution ne sera donc pas systématiquement utilisée.

Le calage de mes attentes sur le niveau commun de référence B1 du CECR a amené à deux ajustements principaux :

- l'un, le plus difficile à mettre en place, a consisté à simplifier la syntaxe de certains textes, et d'en expliciter ou expurger le vocabulaire le plus complexe quand il ne faisait pas partie des objectifs disciplinaires, qui définissent l'authenticité du document en classe de DNL ;
- l'autre m'a amené à être un peu plus exigeant : comme les élèves doivent être capables d' « exposer brièvement les raisons ou explications pour un projet ou une idée », j'ai commencé à demander à l'oral aux plus à l'aise d'entre eux de fournir dans leurs interventions orales deux éléments d'explication / de cause, ou deux éléments de description pour ceux qui

sont moins à l'aise avec la matière. De même, j'ai plus fréquemment introduit dans les questions sur les fiches de travail ou dans les évaluations des questions du type « donnez au moins deux raisons pour... » ou « donnez au moins deux causes de ... ».

2.2.2.2 – en 4^e/5^e

Avant que le nouveau programme de L2 (BSGEE, 2015a), mais aussi un nouveau programme de géographie (BSGEE, 2015b) n'amènent à des ajustements, les programmes de géographie ne détaillaient pas les compétences langagières à développer au-delà de l' « acquisition progressive de la terminologie de base » et « des outils de travail tant à l'écrit qu'à l'oral ». Les exercices à maîtriser furent sélectionnés grâce aux éléments du programme de français L2 de 2005 compilés plus haut (2.2.1.2.1), et des rares indications du programme d'histoire sur les compétences langagières que les élèves devaient maîtriser. Etant donné le peu d'indications directes en géographie, j'ai pu dégager des attentes communes pour l'histoire et la géographie, ce qui me laissait deux fois plus de temps pour entraîner les élèves à les maîtriser, puisque je les avais le plus souvent dans les deux matières :

- Pour l'analyse de documents en cours et en évaluation : j'ai choisi des questions de repérage avec reformulation par rapport aux documents, puisque les élèves devaient « poursuivre l'acquisition de l'autonomie dans la lecture des textes » (BSGEE, 2005b). Des questions nécessitant l'analyse et l'interprétation d'un document se justifient également, puisque les élèves devaient être capables de « lire des textes de plus en plus longs et complexes » (id.), et même des « textes argumentatifs simples. » de tous types, mais de niveaux de difficulté adaptés » (id.). La mise en relation de plusieurs documents, qui implique de déceler des convergences ou des divergences utiles à l'analyse, doit également être maîtrisée, surtout à partir de la 5^e où les enseignants de français attendent que les élèves soient capables de « repérer les arguments, contre-arguments, la thèse » (id.), tandis que les programmes d'histoire parlent de « présenter les données de manière logique » (BSGEE, 2005a).

- Pour les questions de restitution des évaluations sommatives, en plus des réponses aux questions à réponse courte qui iront en se raréfiant au cours du cycle, les élèves devront introduire plusieurs facteurs dans leurs réponses. Peu à peu, ils devront devenir capables de structurer leur argumentation pour répondre à la question la plus ouverte de l'évaluation, car il est attendu d'eux en 5^e « français langue 2 » qu'ils puissent « mener une réflexion structurée sur un sujet donné en l'illustrant d'exemples pertinents » (BSGEE, 2005b), formulation proche de celle d'histoire (« formuler des conclusions sur base d'informations correctes », BSGEE, 2005b).

- Pour l'expression orale : les élèves devront pouvoir répondre à des questions préalablement préparées, voire désormais réagir à des questions d'approfondissement sans nécessité de reformulation. En effet, ils doivent dès la 4^e « développer la compréhension autonome d'un [...] message ». Je leur demande également de faire un exposé de 5 à 7 minutes préparé à la maison par groupes de deux, afin de pouvoir évaluer leurs capacités de prise de parole en continu. Cette présentation discours doit suivre un plan, puisqu'un élève de 4^e doit être capable de « parler de façon plus structurée ». Elle doit aboutir à un jugement en 5^e, où les élèves doivent être capables de « développer un point de vue personnel » (BSGEE, 2005b) et plus spécifiquement en histoire de « formuler des conclusions sur base d'informations correctes » (BSGEE, 2005a).

Le nouveau programme de géographie (BSGEE, 2015b) semble confirmer ces directions de travail : il mentionne des « savoir-faire à maîtriser », dont certains intègrent des composantes langagières : « acquisition du vocabulaire spécialisé et identification de différentes projections cartographiques », « présenter le résultat [d'une recherche personnelle] et exprimer leur point de vue ». La dernière indication confirme l'orientation que notre équipe pédagogique a donnée à son travail sur l'évaluation sommative : « En préparation du cycle suivant (S6/S7), l'examen harmonisé du second semestre de S5 doit permettre d'évaluer la capacité des élèves à rédiger des compositions (essai) courtes ou des paragraphes organisés ».

Le nouveau programme de L2 (BSGEE, 2015a) assigne le niveau B2 comme objectif pour les classes de 4^e et 5^e. En me penchant sur les attentes du descriptif général de ce niveau, je me suis aperçu que mes attentes étaient plutôt dans la ligne de ce qui pouvait être attendu, même si certaines situations de terrain montraient bien que toutes les difficultés n'étaient pas gommées : la capacité à « exposer les avantages et les inconvénients » attendue des élèves de niveau B2 semble correspondre à la capacité de peser leurs arguments que j'attendais d'eux. De la même manière, le fait qu'ils « puissent comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe » semblait valider ma tendance à moins aménager les documents authentiques mis à disposition des élèves. Le fait qu'un apprenant de niveau B2 puisse « communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un, ni pour l'autre » semblait valider ma pratique de relances de conversations sans reformulation. Néanmoins, je me heurtais bel et bien à l'incompréhension de certains élèves lorsque je procédais ainsi, et devais reformuler la question, en évitant que quelque voisin secourable ait recours à une

alternance codique en l'occurrence non souhaitée – pour autant, les élèves présentant cette difficulté devenaient de plus en plus rares au cours de l'année scolaire. Cela m'a rappelé que le *CECRL* n'est pas une sorte d'escalier où l'apprenant franchirait d'un seul bond le palier vers le niveau suivant par le simple fait qu'il s'agit de son objectif – remarque qui se vérifie presque à coup sûr lorsqu'il s'agit d'un groupe de 25 personnes au niveau d'avancement contrasté.

2.2.2.3 – 6^e / 7^e « 2 périodes »

Pour les élèves des cours de 6^e et de 7^e « 2 périodes », qui n'ont pas choisi d'approfondir les sciences humaines, les attentes en géographie furent au départ largement conçues comme un prolongement de celles de 4^e / 5^e. En effet, les instructions officielles ne traitent pas en géographie sur les compétences à développer à l'écrit, qui ne sont pas évaluées à l'examen. Concernant les compétences orales, le programme de français langue 2 étant peu explicite (BSGEE 2005b, cf. fig.7) et le programme de géographie se contentant de préciser qu' « il est nécessaire de recourir à des exercices d'expression orale » (BSGEE, 2010).

- Sur des documents, ils devront pouvoir répondre à des questions d'interprétation nécessitant une bonne connaissance du cours et / ou la mise en relation de documents. Les questions pour lesquelles un seul document est utile sont encore utilisées dans le travail en classe afin que même les élèves les plus en difficulté puissent construire leurs connaissances, mais seront abandonnées pour les évaluations, car les attentes disciplinaires en DNL sont plus élevées ;
- Sans l'aide de documents pour les évaluations sommatives, les élèves devaient être capables de répondre à des questions de connaissances et à d'autres de réflexion. En effet, le programme de français L2 mentionne la nécessaire « pratique de l'argumentation » (BSGEE, 2005b) ;
- L'évaluation de l'oral fut dans un premier temps seulement holistique, avant que mes pratiques n'évoluent avec l'entrée en vigueur des nouveaux programmes de L2 (BSGEE, 2015a).

Ceux-ci indiquent que les élèves doivent atteindre le niveau C1 du *CECRL* en 6^e / 7^e. Le principal manquement de ma façon de procéder antérieure était de ne pas permettre de développer et d'évaluer la capacité des élèves à « comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants » (*CECRL*, 2001 : 25) (objectif 1), et à « utiliser la langue de façon efficace et souple » (id.) (objectif 2). L'évaluation du « contrôle des outils d'organisation et de cohésion du discours » (id.) (objectif 3) était également laissée de côté.

Afin de palier au mieux ces lacunes sans toutefois soumettre les élèves de « 2 périodes » à un rythme de travail comparable à celui de « 4 périodes », j'ai décidé d'importer, en les adaptant,

des exercices avec restitution à l'oral pratiqués avec le cours d'approfondissement, car l'examen oral est identique dans sa forme en « 2 périodes » et en « 4 périodes ». Pour une séquence de cours, les élèves reçoivent des articles scientifiques non modifiés (objectif 1) qu'ils devront être capables de résumer de façon structurée au reste de la classe (objectif 2 & 3). Au lieu de travailler seuls comme leurs homologues de « 4 périodes », ils préparent le travail par groupes de quatre où l'alternance codique est tolérée pour ne pas que les moins bons francophones décrochent totalement et pour rester en cohérence avec leur profil de locuteurs plurilingues. Ils peuvent terminer leur travail de préparation après le cours, prévenus qu'un membre de chaque groupe, non pas volontaire mais choisi par tirage au sort, ferait la présentation lors du cours suivant. Cette préparation collective est importante, car elle amène les élèves à discuter les réponses en commun, ce qui correspond à l'une des attentes du programme de géographie « 2 périodes », qui rappelle ce qui sera plus tard attendu des élèves : « dans le monde du travail, il est nécessaire de développer des qualités telles que la sociabilité » (BSGEE, 2010). Lors de la reprise, ils devront se montrer capables de répondre à des questions ciblées sur les points les moins clairs (objectif 2).

De nombreuses perspectives d'amélioration existent pour aligner les composantes de la compétence à communiquer langagièrement attendues de mes élèves en histoire et géographie « 2 périodes » sur le niveau C1 du *CECRL*, qui deviendront l'horizon d'attente de leurs professeurs de français à partir de septembre 2016. Les principales marges d'amélioration concernent les objectifs 1, 2 et 3 ici distingués en histoire, et l'ensemble des objectifs distingués, à l'écrit seulement, en géographie. Travailler ces compétences nécessite de multiplier les séances au contenu disciplinaire pointu, mais étroit au vu du programme à traiter, pour pouvoir examiner un nombre réduit d'élèves à l'oral, ou des travaux écrits sujets à caution car préparés à la maison. A ce titre, le travail par projets et macro-tâches suggéré par Springer (2010) me semble une piste à explorer dans l'avenir.

2.3 - Développer la « compétence discursive à l'écrit » en 6^e et 7^e « 4 périodes »

En cours de géographie « 4 périodes », les objectifs 1 à 4 mentionnés pour les cours de « 2 périodes » sont également travaillés à l'écrit, puisque les élèves doivent maîtriser la technique de l'essai et être capables de justifier leurs choix de données à représenter dans un corpus lors de leurs examens – encore qu'appliquer la notion de « spontanéité » à un écrit qui ne soit pas d'interaction me semble peu pertinent.

Or, aux niveaux supérieurs du *CECRL* attendus en 6^e et 7^e, la compétence discursive à l'écrit ne peut se construire sans « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours » (Beacco et Moirand, 1995 : 47, cité par Causa, 2009 : 182). D'après les auteurs, cela passe « la connaissance et l'appropriation [par les élèves] des différents types de discours (et parallèlement des différents « genres » discursifs) » qui obéissent à des règles de « cohérence externe » et de « cohérence interne » du texte, et qu'il leur faudra produire dans le contexte approprié.

La première étape semble donc être l'identification des différents types de discours auquel les élèves seront confrontés. Ce travail d'identification peut commencer bien en amont de la classe de 6^e, puisqu'il constitue un prolongement du travail d'identification des documents appris aux élèves dès la classe de 3^e. Lorsque les élèves apprennent à présenter un document, ils doivent notamment déterminer s'il s'agit d'un document source ou d'un document reconstitué. A partir de la classe de 4^e, est introduite la nuance entre, d'une part, les discours, prononcés pendant les événements, qui sont toujours des documents sources, et d'autre part, les récits et analyses, prononcés après les événements, qui ne sont des documents sources que si l'auteur a été témoin des faits qu'il relate. La notion de « document source » s'écarte donc de celle de « document authentique », en ce que certains documents produisant une analyse d'un géographe ou un point de vue rétrospectif d'un historien ou d'un analyste ne sont pas des sources primaires, mais sont pourtant des « documents authentiques » en ce qu'ils relaient un discours disciplinaire. Ces étapes sont le préalable à la compréhension de la structure des discours, mais aussi de leur analyse, puisque cette distinction est à la base de l'« analyse / critique d'un document historique », exercice à maîtriser à la fin de la classe de 5^e en histoire.

La cohérence externe concerne le respect des règles admises pour le type de discours qu'on doit produire. Cette notion renvoie au registre de langue attendu, à l'expression (ou non) du point de vue, mais aussi à la structuration du texte produit par l'élève selon des formes répondant à l'exercice (d'où l'utilité de l'apprentissage méthodologique). Comme l'affirme Causa, l'apprentissage de la cohérence externe ne passe pas que par l'application d'un modèle, mais aussi par sa détection : le repérage des « unités linguistico-discursives récurrentes » (Causa, 2009 : 184), pensé par Causa par la comparaison de texte en L1 et L2, peut trouver une application dans un cours intégralement en L2 – par exemple en soumettant aux élèves un « discours » comparable à celui devant être produit et en leur demandant d'en repérer la structure.

La cohésion interne nécessite qu'un texte fasse sens par son agencement et la progression de son contenu (Causa 2009 : 182). Le respect d'une structure canonique est insuffisant, il faut que l'enchaînement des idées montre que l'élève suit un raisonnement. L'un des moyens pour créer cette cohérence est l'utilisation des « mots de liaison ». Même s'il n'est pas exclu que leur apprentissage s'effectue en L2, c'est une idée nouvelle dans les programmes : les anciennes instructions officielles se concentraient sur la cohérence externe (Produire un texte argumentatif en respectant la structure « introduction, développement, conclusion », BSGEE, 2005). Les programmes en vigueur à partir de 2016 font en revanche une place à la cohésion aux côtés de la cohérence lorsqu'ils définissent ce qu'est un « propos cohérent » : « on attend de l'élève qu'il présente un propos cohérent, qui s'appuie sur une série d'arguments variés, organisés et structurés, qui conduisent progressivement à une conclusion, et qu'il utilise des exemples appropriés » (BSGEE, 2015a). Cette insistance récente explique peut-être que l'enseignant de DNL doive parfois effectuer un étayage dans le contexte particulier des productions écrites dont les élèves doivent être capables, par l'intermédiaire d'une séance de remédiation auprès des élèves pour lesquels cette compétence est plus difficile à acquérir. Par exemple, en présentant phrase par phrase un paragraphe dans lequel les connexions logiques sont indiquées en gras. A l'aide d'un répertoire de connecteurs logique, l'élève doit identifier le type de connexion et reformuler la phrase en employant un synonyme³.

3 - Les solutions retenues pour organiser l'apprentissage

Les programmes de DNL font de la capacité des élèves à analyser les documents « source » et « reconstitués » (ou « sources primaires » et « sources secondaires »), la compétence centrale à acquérir, ce que soit en sciences humaines (3^e), en géographie ou en histoire (de la 4^e à la 7^e) :

- Cela transparaît dès le programme de sciences humaines de 3^e (« faire l'utilisation critique de sources variées », (BSGEE 2004).
- On retrouve cette prescription dans le programme de géographie en vigueur en géographie jusqu'en 2016 (« utilisation de croquis [...], cartes de toutes sortes [...], diagrammes [...], tableaux statistiques [...], photographies et autres matériels visuels [...], textes », BSGEE, 2001). Elle s'accompagne de la nécessité d'être capable de construire des outils analogues à ces documents à des fins d'analyse dans les programmes qui viennent les remplacer.

³ Voir annexe 3.

(« Réalisation de croquis à partir de photographies ou de cartes. Réalisation, description et explication de graphiques [...] traitement de statistiques simples », BSGEE, 2015b). Cette compétence supplémentaire n'est pas explicitement attendue par la suite des élèves qui choisissent le cours de 2 périodes au cycle 3 : « toutes les ressources habituelles de la géographie (cartes à toutes échelles, graphiques, statistiques, photographies, images satellites, textes, croquis...) [...] devraient [y] être utilisées » (BSGEE, 2010), mais pas forcément élaborées. En revanche, elle est attendue au même titre que les autres des élèves suivant le cours d'approfondissement en vue du baccalauréat (« l'utilisation et/ou la réalisation de : cartes topographiques, cartes météorologiques et autres types de cartes, photographies, images satellites, croquis, organigrammes, graphiques, statistiques, images, textes, informations collectées par les élèves », BSGEE, 2013b).

- Les programmes d'histoire mettent eux-aussi nettement l'accent sur l'analyse de sources. C'est le cas en 4^e / 5^e où il faut « interpréter et évaluer une grande variété de sources historiques : comprendre ce que dit un document ; faire la distinction entre fait, opinion et jugement, [...] comparer et opposer différentes sources et différentes interprétations », BSGEE, 2005a), et également en 6^e / 7^e où « les progrès de l'élève se mesurent à sa capacité à analyser et interpréter de façon de plus en plus pertinente des sources et des points de vue historiques », BSGEE, 2013a).

Cela explique le choix d'une méthodologie d'enseignement centrée sur l'utilisation de documents authentiques pour amener les élèves à remplir des objectifs d'apprentissage centrés :

- sur des objectifs disciplinaires définis par les programmes ;
- sur la maîtrise progressive de la méthodologie des exercices d'évaluation sommative dans certains cas imposés par le système éducatif ou négociés entre collègues, en partie choisies par l'enseignant en fonction de celles-ci ;

les uns comme les autres étant poursuivis en tenant compte des compétences à communiquer langagièrement à l'oral et à l'écrit en L2 que doivent développer des élèves plurilingues pour pouvoir les atteindre.

3.1 – Le travail sur documents

3.1.1 - Deux types de dossiers de documents

L'utilisation, individuelle ou par binôme, de fiches de documents écrites ne pose pas de problème si l'on veut mettre les élèves au travail de façon autonome. Mais il n'en est pas de même en cas d'usage de documents audiovisuels lorsqu'on ne dispose pas de laboratoire de

langue, d'où une organisation différente du travail en classe lorsqu'on veut faire travailler aux élèves leur habileté à la compréhension orale.

3.1.1.1 – Ayant pour point de départ la compréhension écrite

Les fiches de travail utilisées en cours sont composées de documents de nature différente (textes, graphique, reproductions d'œuvres d'arts, ou de sites ou d'objets archéologiques, photographies). En analysant les attentes des différents programmes et en tenant compte des pratiques de mes collègues, puis des choix évaluatifs communs effectués, il m'a semblé pertinent de choisir des questions portant, par ordre de difficultés et par ordre de fréquence décroissant selon les années scolaires, sur : le repérage de réponses dans les documents écrits, la compréhension d'un seul des documents, la confrontation de plusieurs documents et la synthèse des informations apportées par le dossier sur un sujet précis. Le format est conçu pour être traitable de façon autonome en environ vingt minutes, le plus souvent par binômes, avant sa correction par l'ensemble du groupe-classe. En classe de 3^e où les élèves découvrent l'enseignement en DNL, des exercices plus courts peuvent être aménagés, notamment en s'appuyant sur le manuel : au lieu d'un cycle mise au travail / correction de 40 minutes, deux ou trois cycles peuvent être aménagés à partir, à chaque fois, d'un nombre limité de documents.

Ainsi, le dossier de travail issu d'un manuel français de terminale⁴ portant sur « la croissance dans les Trente Glorieuses » semble être adapté pour être traité par des élèves de 7^e « histoire 2 périodes » : il utilise des sources primaires et secondaires variées, textes qui amènent les élèves à « analyser et interpréter [...] des sources » (BSGEE, 2013a) (tableaux, graphiques, photographies), « et des points de vue historiques ». La présence de plusieurs questions sur la même ligne peut se justifier par le fait qu'elles portent sur le même document. Il s'agit donc de « matériel déjà didactisé » qui est quasiment réutilisable. Cependant, la question finale, même traitée sous la forme de prise de notes, fait appel à des capacités de synthèse après que les élèves aient été sollicités pour produire des analyses, alors qu'il peut être difficile de mobiliser ses deux compétences en 20 minutes. Diverses variables d'ajustement mentionnées existent cependant. L'une d'entre elles est de ne demander de faire la question qu'aux élèves qui finissent vite toutes les précédentes, et d'annoncer à l'issue de la phase de correction que la « réponse organisée » déjà mentionnée doit être rédigée pour la fois suivante.

⁴ Voir annexe 4.

3.1.1.2 – Incorporant la compréhension orale

Si une fiche utilise des documents audiovisuels (enregistrements, ou plus fréquemment documentaires ou reportages), il n'est pas possible pour chaque élève de suivre son propre rythme de prise de connaissance des documents. Il faut donc aménager, avant une première écoute ou un premier visionnage, une période de prise de connaissance des documents, puis après la première écoute, un laps de temps permettant d'y répondre, éventuellement en communiquant avec ses voisins, avant une deuxième écoute suivie d'une autre période de travail. Il est par ailleurs possible d'utiliser ces documents en les combinant avec des documents audiovisuels sur certaines questions.

C'est ce qui est fait dans la fiche de cours portant sur « la guerre fraîche (1979 – 1987) »⁵, où, après deux photographies servant d'accroche et des questions sur un texte, les élèves doivent dans un premier temps répondre à une question portant sur une vidéo et une carte ayant fait juste avant l'objet d'une « question d'appel ». La deuxième vidéo ne fait pas l'objet d'un document d'appui, mais de plusieurs diffusions – tout comme la dernière, qui est la plus difficile parce qu'elle met en scène non plus un journaliste tenant un propos explicatif comme la précédente, mais un homme politique voulant être compris à demi-mot (« Le pacifisme, il est à l'ouest, les euromissiles, ils sont à l'est »).

3.1.2 - Plasticité d'utilisation de l'outil

Les planches de documents avec questionnaire permettent de travailler les quatre principales activités langagières : compréhension écrite dans le premier cas, compréhension orale également dans le second, expression écrite dans les deux cas, expression orale au moment de la correction. Les modalités de préparation et de correction permettent également une certaine flexibilité.

3.1.2.1 - Différents modes de préparation possible

Des modes de préparation alternatifs existent :

- les élèves peuvent travailler par eux-mêmes, afin qu'ils puissent développer leur compréhension écrite et / ou orale ;
- le travail en binôme permet de laisser une place à l'alternance codique dans le travail des élèves, ou d'interdire celle-ci afin d'amener une grande partie du groupe-classe à opérer un travail de médiation en français ; les deux techniques peuvent être employées consécutivement en coupant le temps de préparation en deux étapes. Permettre l'alternance

⁵ Annexe 5.

codique lors de la préparation pour accélérer le travail des élèves, mais dans l'optique de la classe d'examen, celle-ci doit faire l'objet d'une régulation circonstanciée par le professeur. Ainsi, si on reprend l'exemple du cours sur « la croissance pendant les Trente Glorieuses » mentionné plus haut : il se peut que certains élèves s'aperçoivent que le nombre d'agriculteurs diminue du fait de l'essor de l'industrie et surtout des services mais buttent encore sur des mots-outils essentiels (« on remarque », « diminue », « on peut en déduire que »). S'ils demandent à leur voisin dans leur langue maternelle : « comment tu dis ça en français ? », je n'interviens pas, puisque l'alternance codique sert l'acquisition de la compétence disciplinaire. En revanche, s'il se met à expliquer son point de vue à son voisin en L1, et s'est précédemment avéré incapable de répéter l'explication en français une fois interrogé, j'interviens et demande : « Oui, ça semble intéressant... expliquez-moi votre idée ».

Dans certains cas, la préparation peut avoir lieu avant le cours ; cependant, cette technique laisse planer un doute sur l'autonomie des élèves dans leur travail, voire sur le fait que le travail ait dépassé le stade du recopiage. Certes, le travail en binôme pourrait présenter le même défaut, mais au moins peut-on vérifier que celui qui recopie s'est fait expliquer ce qu'il a noté.

3.1.2.2 – Différentes configurations d'alternance codique possibles

Comme mentionné en première partie, les groupes de L2 sont multilingues, et tous les élèves en « L2 français » apprennent l'anglais, soit en L1, soit en L3 à partir de la première classe de l'enseignement secondaire. Le français n'est donc pas forcément la langue du travail en commun entre les élèves : ils peuvent choisir de converser dans leur langue maternelle entre voisins, ou en anglais. Si l'on souhaitait l'empêcher, l'une des façons consisterait à empêcher les interactions entre les élèves, ce qui est peu compatible avec une approche de l'enseignement fondé sur la mise au travail des élèves plus que le cours magistral, dès lors qu'on les autorise à communiquer.

J'ai donc décidé de scinder les situations de communication en deux groupes : lorsqu'ils sont autorisés à travailler par paires par affinités, ils sont autorisés à échanger dans une autre langue, et je me permets d'intervenir, en français, dans la conversation s'ils discutent en allemand, anglais, espagnol ou italien. Occasionnellement, je demande à l'un des élèves : « Expliquez-moi ce qui vous pose problème », en essayant de les faire basculer d'une démarche de réduction formelle vers une stratégie d'accomplissement (Nanthasilp, 2004 : 2 et Faerch et Kasper, 1980 : 18-19). Afin d'éviter que les élèves aient systématiquement recours à

l'alternance codique de manière planifiée, j'essaie lorsqu'ils travaillent par groupes de quatre de mêler des élèves de L1 différentes. Etre capable de travailler en groupe en français peut en effet leur être utile pendant leurs études, puisque, comme on l'a déjà indiqué, une partie des élèves vont faire leurs études dans un pays francophone après le baccalauréat, et que d'autres vont y passer un an. En enseignant en anglais en 2015/2016, j'ai pu m'apercevoir que cette consigne était plus facile à faire respecter. Les élèves de « L2 anglais » n'ont en effet pas d'autre langue en commun, puisqu'ils peuvent choisir en L3 français, allemand, espagnol ou italien – il suffit d'éviter les groupes comprenant plusieurs élèves du même groupe linguistique.

3.1.2.3 – Différents modes de restitution possible

La restitution du travail peut se faire d'une façon comparable à un cours de discipline non linguistique en L1 : en interrogeant un premier temps les élèves les plus en difficulté ou les moins volontaires, puis les autres en cas de difficulté, en insistant sur le fait qu'un élève a la parole tant qu'il n'a pas répondu. Cela permet d'accumuler des données pour l'évaluation holistique de la compréhension et de l'expression orale (voir chapitre suivant).

Une autre possibilité aux niveaux supérieurs (6^e et 7^e) consiste à demander à un(e) élève d'effectuer une prise de parole en continu en effectuant seul(e) la correction ; éventuellement en fixant des objectifs supplémentaires de cohérence externe (par exemple une courte introduction) et de cohésion interne (l'utilisation de mots de liaison). Cependant, si cette technique est viable avec les groupes d'approfondissement, qui comportent entre 5 et 10 élèves, elle ne l'est pas dans les cours de « 2 périodes », qui comptent le plus souvent de 25 à 30 élèves.

3.2 – Les cours méthodologiques

Pour pouvoir travailler en DNL, les élèves ont besoin d'être capables de produire un certain nombre d'écrits spécialisés, de plus en plus élaborés de cycle en cycle, dont la maîtrise constitue des outils de compréhension et fait partie des objectifs à évaluer. Si la « cohérence externe » des discours que mes élèves étaient capables de produire m'a tôt préoccupé, ce n'est que progressivement, et de façon lacunaire, que j'ai pris en charge la cohérence interne.

3.2.1 – En 3^e

Les exercices nécessitant une expression écrite spécifique aux DNL se complexifient à chaque cycle d'enseignement.

En 3^e, les élèves doivent être capables de présenter un document selon plusieurs modalités. Indiquer le titre du document ne présente pas de difficulté pour les élèves : ils transfèrent aisément cette compétence de leur L1. Deux autres caractéristiques du document servent de point de départ à l'acquisition de la méthodologie⁶ :

- le type du document : est-il écrit, iconographique, statistique, schématique / cartographique, de site (archéologique) ou oral ?

- est-ce un document source, qui date de l'époque dont il parle, ou un document reconstitué, où il est question des événements évoqués beaucoup plus tard ?

Pour savoir s'il a affaire à un document source, l'élève doit parfois se référer à la date à laquelle il a été élaboré, autre élément de la présentation du document.

Cette première étape donne traditionnellement lieu à un exercice où les élèves doivent, dans un tableau, reporter la nature et le type de documents qui leur sont présentés sur un dossier de travail.

Je me suis par la suite aperçu que cette méthode testait la compréhension du concept, mais pas la capacité des élèves à mettre en pratique la compétence, d'où l'idée de leur demander de rédiger la présentation du document de leur choix dans le dossier. Il existe à mon sens une piste d'amélioration dans ma prise en compte de la cohésion interne des écrits de mes élèves : je me contente jusqu'alors de leur demander de « faire des phrases correctes », sans leur demander de mettre en valeur les rapports de cause à conséquence dans leur raisonnement pour que le texte gagne en cohésion interne. L'usage, obligatoire ou suggéré par la consigne, d'une conjonction de coordination dans la présentation de documents serait un premier pas dans cette direction pour les écrits formels, l'usage d'une prise de note spatialisée une possibilité pour les écrits informels.

3.2.2 - En 4^e / 5^e

En 4^e et 5^e également, je me suis d'abord concentré sur le travail sur les exercices canoniques que les élèves doivent maîtriser, en ne systématisant que tardivement le travail sur la cohésion interne des textes.

3.2.2.1 – En histoire

Les exercices les plus complexes à maîtriser dans ce cycle d'enseignement sont la critique / analyse de document en histoire, et la réponse organisée en histoire comme en géographie à la fin du cycle.

⁶ Annexe 6.

Pour enseigner la critique de document historique, exercice inconnu dans l'enseignement secondaire français, l'effort didactique était d'autant plus nécessaire que je devais m'approprier les attentes exigibles d'élèves de cet âge, indépendamment des problématiques linguistiques. A partir de documents fournis par une collègue anglaise, j'ai élaboré un organigramme construisant une méthode que les élèves devraient suivre⁷. Après une présentation orale rapide, les élèves étaient amenés à travailler de façon autonome à l'application de cette méthode à un document, avant que nous ne corrigions l'exercice sous forme de plan détaillé. En fin de cours, un autre document à analyser était fourni aux élèves, à charge pour eux de rendre leur analyse une semaine plus tard. Je me suis heurté à un obstacle lié à l'introduction du cours, qui n'a rien de linguistique : je n'avais pas amené à percevoir l'intérêt de l'exercice. Ma vision mécaniste de l'exercice m'avait fait oublier ces deux questionnements liminaires : « est-ce qu'un document est vrai ? », « comment savoir si un document nous est utile ? ». Plus crucialement pour un cours en DNL le caractère robotique de la méthode se reflétait par ailleurs dans les écrits produits par les élèves : un alignement de réponses aux questions posées, dont la cohésion était dans certains cas faiblement assurée par le regroupement en paragraphes, mais véritablement fluide seulement chez les meilleurs élèves en L2. Là aussi, j'avais négligé la cohérence interne du discours. Dans la deuxième occurrence de cette séance méthodologique, j'ai donc fourni à mes élèves un outil que je réservais d'habitude aux cours de remédiation pour les élèves de 6^e/7^e « 4 périodes » ayant du mal à atteindre le niveau C1 / C1+ nécessaire pour fournir les travaux écrits adéquats : des fiches de connecteurs logiques, en insistant sur les types de relation logique qui devaient être exprimés le plus souvent (introduction de la cause et de la conséquence, l'alternative, l'énumération, la concession). Je transformai l'exercice de rédaction en « exercice à contraintes », en leur demandant d'en utiliser au moins cinq dans la critique de documents qu'ils devaient me rendre.

Au fur et à mesure des cours, je me suis aperçu qu'au-delà du vocabulaire spécialisé, il existait un autre vocabulaire de la DNL, fait d'un ensemble de verbes-outil que les élèves devaient être capables d'utiliser, par exemple pour analyser un graphique : je me contentais dans un premier temps de rappels avec schéma au tableau au fur et à mesure des besoins, par exemple :

↑ : hausse, augmentation, croissance
→ : stagnation, stabilité
↓ : baisse, diminution

⁷ Voir annexe 7.

Cependant, cet outil constamment utile est maîtrisé peu à peu, à des rythmes inégaux selon les élèves. Distribuer des microfiches à placer à la fin du classeur s'est révélé une solution partielle, adaptée seulement aux élèves en difficulté très bien organisés, et en outre peu flexible : il faut tourner des pages pour finaliser sa phrase tout en continuant de réfléchir à son raisonnement. J'envisage désormais d'implanter des posters dans la salle de classe, car cela permettra aux élèves, d'un regard, de trouver les mots-outils dont ils ont besoin, éventuellement après qu'ils leur soient désignés d'un geste.

3.2.2.2 – En géographie

L'acquisition de la technique de réponse structurée, prologue à l'essai demandé en 6^e/7^e « 4 périodes », ne peut certes faire l'impasse d'une approche assez théorique fondée sur les différents types de plans. Cependant, il convient de la compléter en faisant prendre conscience des « unités linguistico-discursives » d'un texte (Causa, 2009 : 182). J'introduisais cette pratique en cours de séquence méthodologique : après avoir envisagé à partir d'une fiche méthodologique les différents types de plans avec les élèves⁸, nous analysions un sujet, cherchions des arguments, choissions entre les plans possibles et les élèves étaient répartis en groupe pour en développer un - par exemple, à partir du sujet « le modèle urbain européen ». Par la suite, je leur donnais un texte tapé sans mise en page et leur demandais d'en retrouver les différents éléments structurants⁹. Enfin, je leur demandais de rédiger un des plans que nous avions élaborés ensemble – la phase d'élaboration individuelle du plan étant mise de côté, puisque à ce cycle d'enseignement celui-ci est fortement suggéré dans le sujet, pour lesquels les élèves ne disposent que de la moitié des 45 minutes d'une évaluation. Voici un des libellés possibles :

« Expliquez les principaux problèmes que doivent résoudre les villes africaines »

Pour répondre, pensez à décrire le modèle urbain africain (I), analyser les problèmes qui se posent dans ces villes, (II), et dégager les enjeux pour les résoudre (III) ».

La limite de cette technique d'apprentissage est qu'elle ne permet pas aux élèves d'identifier eux-mêmes les critères de la cohérence d'une réponse organisée. Une perspective d'amélioration serait donc de leur fournir un texte convenablement présenté au tout début de

⁸ Voir annexe 8.

⁹ Voir annexe 9.

l'apprentissage méthodologique. Peut-être cela pourrait-il leur permettre de faire émerger par eux-mêmes certaines des « unités linguistico-discursives » des textes qu'ils devront construire : les notions d'introduction, de plan, de partie et de conclusion.

Il est à noter qu'il suffit d'ajouter dans la fiche méthodologique le plan chronologique pour utiliser la même méthode quasiment identique en histoire, ce qui peut servir d'étayage et double le temps disponible pour l'apprentissage méthodologique si les groupes-classes sont les mêmes, ce qui est souvent le cas

3.2.3 - En 6^e/7^e « 4 périodes »

Comme déjà indiqué, les exercices méthodologiques sur lesquels les élèves des cours de « 2 périodes » sont évalués ne sont pas plus exigeants que ceux du cycle précédent du point de vue méthodologique, ce travail spécifique s'y limite à une compétence utile pour le supérieur : la synthèse à l'oral d'un article scientifique.

Le travail méthodologique avec les élèves de « 4 périodes » s'articule autour de deux priorités : d'une part, les exercices à maîtriser à l'examen, dont le plus délicat à maîtriser du point de vue des compétences linguistiques est l'essai, certes déjà abordé à la fin de l'année de 5^e ; d'autre part certaines compétences spécifiques à l'enseignement supérieur en sciences humaines, qu'ils sont les plus susceptibles d'étudier après le baccalauréat.

J'ai dans un premier temps songé aux seuls perfectionnements méthodologiques nécessaires à la maîtrise de l'essai : introduction en trois points, bilans intermédiaires, interpolation de croquis, qui peuvent être travaillés en reprenant la matrice théorique utilisée pour la réponse organisée en 5^e et sous la forme de courts exercices spécifiques. Cependant, je me suis aperçu que dans l'idéal, la cohérence interne des textes ne devait pas être seulement mécanique, comme au cycle précédent où l'emploi de mots de liaison devait assurer la cohérence : il convenait que les élèves soient capables de modaliser dans leur raisonnement, par des tournures telles que : « il est possible que... ». Je me suis alors heurté à la nécessité de la maîtrise du subjonctif, qui était peu évidente. Après enquête auprès de mes collègues de français, cette compétence apprise aux cycles précédents en L2 n'est effectivement pas toujours maîtrisée en 6^e, ce qui les amène à y faire un retour. Après des reprises individuelles, j'ai tenté la technique, didactiquement peu élégante, de la microfiche de grammaire à glisser dans le classeur comportant les verbes premier groupe et les verbes les plus usuels, qui a plutôt bien marché avec ce public spécifique d'élèves volontaires.

Afin de préparer les élèves à la rédaction de mémoires, une séquence de chapitre entière, consacrée à la Chine dans le chapitre portant sur le mode de développement de l'Asie du sud-est, est traitée de façon différente en 6^e « 4 périodes », sur une période de six à huit semaines : un premier dossier de travail intitulé « introduction », présente quelques données sous la forme de documents munis de questions. Accompagnée d'un plan général de la séquence, il doit permettre aux élèves de rédiger l'entrée en matière de leur travail. Ensuite, ils doivent successivement utiliser les dossiers de documents et questions correspondant aux parties I, II, III pour rédiger les parties correspondantes, avec à chaque fois deux semaines pour terminer le travail. Cela permet d'utiliser la technique de l'essai pour un document de taille supérieure et de se préparer aux travaux à planifier sur un long laps de temps de l'enseignement supérieur. Au fur et à mesure que je prenais conscience des besoins langagiers des élèves, j'ai peu à peu introduit des contraintes, précisé les consignes et, donc, les critères d'évaluation en y intégrant l'utilisation de mots de liaison et de la modulation du propos, qui sont attendus des élèves lors de leur évaluation finale.

Peu à peu, le développement de la compétence à communiquer langagièrement des élèves a donc été prise en compte dans ma façon d'organiser mes séquences de cours, qu'elles soient centrées sur le contenu disciplinaire ou la méthodologie.

La mise en application progressive de nouveaux programmes de L2 aux objectifs globaux fondés sur les niveaux du *CECRL*, qui donne des indications nouvelles sur le niveau de maîtrise linguistique que les élèves doivent atteindre, facilite en outre la prise en compte de ces compétences dans l'évaluation des élèves.

4 - La prise en compte de la compétence à communiquer langagièrement dans l'évaluation

Les articles 59.2 et 59.3 du règlement général des écoles européennes (BSGEE, 2015c) décrivent en détail l'organisation de la notation des élèves. Elle s'articule autour d'une note moyenne par trimestre comprenant deux évaluations sommatives et toute autre note décidée par le professeur jusqu'à la 3^e. A partir de la 4^e, elle se divise à partir de la 4^e entre une note B comprenant les évaluations sommatives écrites ou celles qui sont harmonisées aux niveaux concernés, et une note A pour l'octroi de laquelle le professeur est plus libre de ses critères. S'y prennent en compte les évaluations sommatives écrites non harmonisées, toutes les évaluations formatives orales ou écrites et la participation en cours. La possibilité de prendre

en compte la compétence à communiquer langagièrement dans l'évaluation dépend donc d'un accord entre professeurs pour la plupart des évaluations sommatives écrites – pour les autres formes d'évaluation, chaque enseignant a plus de liberté.

Dans mes choix comme dans les discussions d'harmonisation, j'ai essayé d'introduire cette composante dans l'évaluation, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, en m'appuyant désormais, comme pour la mise en place de mes cours, sur les niveaux de références du *CECRL*, auquel les cours de L2 recourent expressément, pour infléchir mes pratiques (BSGEE, 2015a).

4.1 - Dans l'évaluation écrite

Si l'on décide de prendre en compte à l'écrit la compétence des élèves à communiquer langagièrement, l'évaluation subit la même contrainte que la préparation des cours : il était nécessaire de tenir compte des exercices à maîtriser lors des évaluations sommatives dans leur cycle d'enseignement, dont le barème est rigide.

La marge de manœuvre pour l'évaluation est donc variable selon que la conception des évaluations sommatives incombe à l'enseignant (3^e), qu'elle fasse l'objet d'une harmonisation selon des modalités négociées au sein de l'équipe pédagogique (5^e, 7^e « 2 périodes »), ou qu'elle soit imposée par le système éducatif (7^e « 4 périodes »). Dans les deux derniers cas, la conception des cours est impactée puisqu'il faut veiller à la cohérence entre les objectifs d'apprentissage et d'évaluation. Sont aussi impactés, pour les mêmes raisons, les autres niveaux du cycle d'enseignement (respectivement 4^e, 6^e « 2 périodes », 6^e « 4 périodes »).

Il est néanmoins possible d'introduire plus librement la prise en compte de la L2 dans le barème des évaluations écrites formatives et des évaluations sommatives non harmonisées. Auquel cas, j'évite systématiquement de prendre en compte l'orthographe dans le barème même si je corrige les fautes : être évalué sur ce critère paralyse l'expression écrite de beaucoup d'élèves, qui n'osent écrire de peur de commettre des erreurs. Ce principe posé, la prise en compte de la L2 dans l'évaluation varie selon le niveau du *CECRL* attendu et les exigences d'organisation de l'évaluation pour chacun des trois cycles d'enseignement concernés.

4.1.1 – En 3^e

En-dehors des questions où un schéma est à remplir ou reproduire, les élèves de 3^e doivent être capable de donner de courtes réponses montrant leur capacité à présenter, repérer une réponse, comprendre un document grâce au cours, ainsi que de fournir une réponse courte à l'aide de leurs seules connaissances. Pour tenir compte des capacités de rédaction des élèves,

toute phrase dépourvue de verbe ne voit ces éléments de réponse ne compter que pour les trois-quarts de leur poids initial dans le barème de la question.

Pour le court récit que les élèves doivent rédiger, j'ai jusqu'à présent appliqué la même formule. Une perspective d'amélioration serait de prendre en compte les compétences pragmatiques des élèves en y consacrant une partie mineure du barème de la question – soit, en tenant compte du niveau B1 que les élèves doivent atteindre :

Précision (CECRL : 101) (/1)	Développement thématique (CECRL : 97) (/1)	Cohérence et cohésion (CECRL : 98) (/1)	Arguments (/9)
1.5 : « Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante. » (B1+)	1 : « Peut avec une relative aisance raconter ou décrire quelque chose de simple et de linéaire. » (B1)	1 : « Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne. » (B1)	
1 : « Peut exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle souhaite de façon compréhensible. » (B1)	0.5 : « Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs. » (A2)	0.5 : « Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points. » (A2)	
0.5 : « doit généralement transiger sur le sens. » (A2)			

Fig. 9 : Projet de prise en compte de la « compétence à communiquer langagièrement » des élèves dans l'évaluation d'un récit écrit en sciences humaines.

Si, dans ce cas, les termes du *CECRL* décrivent convenablement les attentes pour les prises de parole en continu en 3^e, il serait opportun, selon le modèle développé pour la 6^e / 7^e, de transcrire les critères en termes plus aisément compréhensibles pour les élèves afin de pouvoir leur remettre une fiche d'évaluation qu'ils puissent exploiter pour s'autoévaluer.

4.1.2 - En 4^e/5^e

Au cycle 2 de l'enseignement secondaire (4^e/5^e), l'évaluation formative et l'évaluation formative non harmonisée sont l'occasion d'intégrer les compétences à communiquer langagièrement que les élèves doivent développer à l'évaluation. C'est très partiellement le cas des évaluations harmonisées.

Certaines stratégies communes sont possibles pour les trois contextes d'évaluation : pondérer la valeur d'un argument en fonction de la présence d'un verbe par proposition peut s'effectuer dans tous les cas, puisque mes collègues m'ont indiqué également tenir compte de la qualité

de l'expression dans leur manière d'évaluer – même si, concentrés sur l'harmonisation de nos attentes disciplinaires, nous n'avons pas poussé plus loin notre réflexion sur le sujet.

Les évaluations formatives et certaines formations sommatives organisées à l'échelle de la classe permettent en outre d'introduire des contraintes formelles à l'expression des élèves :

- La cohérence des textes doit être évaluée (Causa, 2009 : 182) : le but de l'exercice est d'appliquer la méthodologie apprise en cours. Chaque élément canonique les caractérisant doit donc être présent : lors de la critique de l'intérêt d'un document historique, le type, la provenance et le contenu¹⁰ du document doivent être analysés (8 éléments minimum de la méthode à traiter, 6 points sur 20). Quand une réponse organisée est rédigée, constate-t-on la présence d'une introduction, d'un développement divisé en plusieurs parties et d'une conclusion (2 points pour chacun des 3 éléments, sur 20 points) ?

- La cohésion interne du document doit également être prise en considération : la cohérence du texte est-elle mise en valeur par une organisation en paragraphe ? Des mots de liaison sont-ils utilisés pour mettre en valeur les enchaînements, et ainsi éviter l'impression d'un récit mécanique ? Pour tenter de remédier à cela, j'ai introduit l'obligation d'utiliser cinq mots de liaison par exercice formatif à partir de la 4^e.

Au total donc, la cohérence et la cohésion du texte produit représentent 8 points sur 20 dans les évaluations formatives, soit 40% de la note.

La prise en compte de ces facteurs lors des compositions harmonisées fut la principale piste d'amélioration introduite en juin 2016 : une collègue anglaise a proposé un descriptif des horizons de réussite de la « réponse rédigée » en histoire comprenant, pour les notes supérieures à 29 sur 40, la nécessité d' « organiser sa réflexion en plusieurs points ou discussions ». J'ai proposé d'introduire plus de progressivité dans l'échelle par la nécessité, pour prétendre aux meilleures notes, de plus encore structurer sa réponse – format repris pour la réponse rédigée de géographie : pour obtenir entre 27 et 30 sur 30 en géographie ou entre 37 et 40 sur 40 en histoire, les élèves devaient notamment « diviser leur propos en différents aspects présentés suivant un plan annoncé dans l'introduction ».

4.1.3 - En 6^e/7^e « 2 périodes »

L'évaluation de la compétence langagière se situe, dans les cours de « 2 périodes », dans une perspective de continuité par rapport au cycle précédent. Les attentes méthodologiques ne sont pas en progression, voire se relâchent quelque peu du fait de la faible durée des

¹⁰ Annexe 7.

évaluations sommatives (45 minutes) qui rend délicat de combiner l'exigence langagière à l'indispensable exigence disciplinaire – d'où des choix communs d'évaluation sommative privilégiant la continuité avec le cycle précédent.

4.1.3.1 – En géographie

Comme on l'a vu au chapitre précédent, les questions à réponse brève, de connaissance ou sur dossier de documents, sont privilégiées en géographie – subsiste la possibilité d'une question unique à réponse plus longue, mais il est explicitement dit que celle-ci ne devait pas nécessairement être structurée sous la forme d'une réponse rédigée / essai – même si des suggestions de plan rendent cette solution fort praticable.

4.1.3.2 – En histoire

En histoire, deux questions à réponse courte accompagnent la critique de l'intérêt historique d'un document, et une question finale ressemblant à son homologue de géographie.

Si je continue à moins valoriser les éléments de réponse au style télégraphique, j'ai modifié mon approche du barème de ces exercices canoniques en adoptant une approche cumulative : les points réservés à la cohérence externe en 4^e et 5^e sont désormais rajoutés en plus du barème sur les questions disciplinaires. Du fait des moindres attentes pour ces élèves qui n'ont pas choisi la matière, je mets plus l'accent sur le travail de la prise de parole en continu. Cela fait partie de l'« état souhaité » (voir partie 2) à l'issue de la formation, du fait de leur possible choix d'un examen oral pour le baccalauréat, et d'un possible passage par un système d'enseignement supérieur francophone où cette compétence pourrait être utile. Cela se traduit par des présentations individuelles d'un travail commun sur un texte scientifique, ou en demandant périodiquement à un élève de corriger toutes les questions du dossier préparé dans la première partie du cours sous forme de monologue avant qu'une reprise collective n'ait lieu.

4.1.4 - En 6^e/7^e « 4 périodes »

Les élèves du cours de « 4 périodes » sont ceux pour lesquels les exigences en matière de L2 sont les plus élevées, puisqu'ils sont susceptibles de choisir une épreuve écrite dont ils doivent maîtriser les quatre exercices. Si la partie la plus cruciale de l'évaluation sommative, le « prébac » de février et l'épreuve du baccalauréat en juin, voit son barème verrouillé sur les compétences disciplinaires, il est possible d'utiliser les évaluations formatives et les évaluations sommatives à l'échelle de la classe pour tenir compte de la L2 dans l'évaluation.

Outre l'entraînement sous forme de « rédaction suivie » en classe de 6^e, les évaluations formatives et sommatives indépendantes aux questions sur un document (exercice 1) et sur

plusieurs documents (exercice 2), ainsi qu'à l'essai (exercice 4). Si les exigences en termes de cohérence interne ne sont pas modifiées, les attentes en termes de cohésion interne sont légèrement augmentées en introduisant la nécessité de modaliser une fois par exercice leur propos, m'appuyant sur le fait qu'un élève de niveau C1 « peut qualifier avec précision des opinions et des affirmations en termes de certitude/doute, par exemple, ou de confiance/méfiante, similitude, etc. » (CECRL, 2001 : 101). L'écrit ne permet en effet pas, contrairement à l'oral, de réagir à une remarque de son interlocuteur pour reformuler et nuancer son propos

4.2 - Dans l'évaluation de l'oral

La prise en compte des capacités des élèves en L2 dans l'évaluation de l'oral prend une forme holistique, mais en voie de modélisation dans la note de participation, et passe par l'évaluation de la capacité des élèves à prendre la parole en continu.

4.2.1 - Prise en compte de la compétence à communiquer langagièrement dans l'évaluation de la participation des élèves en classe

La plupart des activités en classe font l'objet d'une évaluation holistique : le travail autonome et en binôme sur les dossiers de documents et la propension à demander de l'aide en cas de difficulté, la spontanéité de la participation, la correction et l'exactitude des réponses. Cela englobe plusieurs activités langagières : l'expression écrite informelle, ainsi que la compréhension, l'expression et l'interaction orale.

Cependant, l'évaluation choisie est plutôt centrée sur les savoir-être (« combien de cours avec une participation spontanée ? », « l'élève consent-il/elle facilement à donner une réponse en cas de sollicitation inattendue ? ») et sur la DNL elle-même (pertinence des réponses données).

Une perspective d'amélioration serait de prendre en compte les composantes linguistique, pragmatique et sociolinguistique les plus directement liées au déroulement du cours dans la l'évaluation de la participation en cours des élèves. Par exemple, pour les compétences linguistiques, le vocabulaire spécialisé et les mots-outils de la matière - tout en gardant la possibilité d'atteindre la moyenne (6/10) sur des critères d'engagement plus que de réussite. Voici à quoi pourrait ressembler une grille de notation de la participation à partir de l'an prochain, en plaçant chacune des opérations dans l'ordre chronologique de leur utilisation par les élèves (colonnes 1 à 4), et en tenant compte des capacités d'interaction orale utiles pour l'exercice (colonnes 2 à 4) :

Préparation écrite des exercices	Demande de clarification	Stratégie de coopération	Stratégie de prise de parole	Etendue du vocabulaire	Pertinence des réponses
Complète et rédigée ¹¹ 1.5	Spontanée et précise 1,5	Toujours en français 2	Prise de parole volontaire 2	Maîtrise des mots outils et du vocabulaire spécialisé étudiée en cours 2	Réponses exhaustives, voire dépassant les attentes du niveau scolaire considéré 2
Complète sous forme de prise de notes	Spontanée 1	Entre élèves, et en français quand alternance codique est interdite par la consigne 1.5	Accepte la désignation à la première sollicitation 1	Tentative d'utilisation des mots outils et du vocabulaire spécialisé étudiés en cours 1.5	Réponses le plus souvent exactes 1
Partielle 0.5	Quand sollicitée 0.5	Entre élèves, avec alternance codique 1	Accepte la désignation difficilement 0,5	Pas d'utilisation, mais compréhension des mots outils et du vocabulaire spécialisé étudiée en cours 1	Réponses souvent inexactes, mais répondant au sujet 0.5
Inexistante 0	Jamais, même en cas de difficultés 0	Passivité 0	Passivité / non-respect des règles de prise de parole 0	Pas de d'utilisation des mots outils et du vocabulaire spécialisé étudiée en cours 0	Pas de réponse 0

Fig. 10 : Proposition d'échelle de notation de la participation orale

Il est à noter que, pour les stratégies d'interaction mentionnées dans les colonnes 2 à 4, des descriptifs de ce dont les élèves doivent être capables à chaque niveau du *CECRL* sont disponibles (Conseil de l'Europe, 2001 : 70-71). Cependant, comme l'objectif est d'évaluer les élèves sur les savoir-être et la DNL, ils ne semblent pas pleinement adaptés ici, d'où cette proposition de contextualisation.

¹¹ Les élèves qui auraient fini leurs exercices à l'avance sont encouragés à rédiger leur réponse pour s'entraîner.

4.2.2 - L'évaluation de la prise de parole en continu

4.2.2.1 - Définition des objectifs et des critères d'évaluation

Lorsque j'ai décidé de refonder ma façon d'évaluer les exposés des élèves à l'aune des attentes du *CECRL*, j'ai choisi pour principe que la phase d'évaluation devait pouvoir se conclure dans les cinq dernières minutes du cours où se déroule l'exposé, afin de pouvoir donner aux élèves un retour sur expérience. Elle s'effectue à partir de deux supports : les notes prises pendant l'entretien et la fiche elle-même, support de la reprise avec les élèves. Dans une perspective de diversification de l'évaluation, elle pourrait éventuellement permettre l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation.

Afin de redéfinir le format de l'exercice, le descripteur de la compétence « traiter un texte » du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001 : 77) fournit un horizon d'attente, si on se fixe sur les niveaux de référence du *CECRL* désormais attendus des élèves en cours de L2 (BSGEE, 2015a) :

- en classe de 3^e (niveau B1), un élève doit pouvoir « collationner des éléments d'information issus de sources diverses et les résumer pour quelqu'un d'autre », d'où le choix de demander des exposés centrés sur des personnages ou des monuments, que les élèves peuvent préparer à partir de sources diverses. Etant donné qu'atteindre le niveau B1 est l'objectif fixé aux élèves en L2 depuis la classe de 1^{re}, le descriptif du niveau B1+ est privilégié lorsqu'il est disponible ;
- en 4^e et 5^e (niveau B2), l'objectif à atteindre est d'être capable de « résumer des extraits de nouvelles (informations), d'entretiens ou de documentaires traduisant des opinions, les discuter et les critiquer », ce qui implique que les élèves soient capables d'émettre un jugement, et / ou de confronter entre eux les documents dont ils se servent. Lorsqu'il est décrit, le niveau B2+ est attendu en classe de 5^e.
- en 6^e et 7^e (niveau C1), l'apprenant se doit de pouvoir « résumer de longs textes difficiles », d'où le choix d'un travail sur des articles scientifiques en cohérence avec le programme de DNL.

Pour la définition des critères de la grille d'évaluation, il a fallu respecter la règle conseillée par le *CECRL* de ne pas dépasser les cinq critères d'évaluation et effectuer un choix entre les « catégories qualitatives relatives à l'évaluation orale » (Conseil de l'Europe, 2001 : 77), tout en laissant une place prépondérante à l'évaluation de la DNL. A ce titre, les grilles d'évaluation de l'oral de DNL « section européenne » du baccalauréat français, où l'évaluation est conjointe entre un professeur de L2 et un professeur de DNL, peuvent être

une source d'inspiration – par exemple celle élaborée pour les examens dans l'Académie de Montpellier (2014)¹².

Pour ce qui concerne le contenu disciplinaire, les deux catégories retenues pour l'évaluation de la DNL en L2 en sections européennes jugent deux aspects cruciaux de la compétence disciplinaire : le contenu disciplinaire et la structuration. Le critère « analyse et argumentation disciplinaire » présente une échelle pour juger de la « structuration de l'argumentation disciplinaire », dénomination qui sera choisie. Les descripteurs de la catégorie qualitative « cohérence et cohésion » (2001 : 98) pourront servir de complément pour cet item. L'item « qualité de l'information et de la culture » propose une évaluation des connaissances. Ils peuvent être repris, tout comme leur échelle d'évaluation pour le niveau C1. Trois « catégories qualitatives » du *CECRL* (2001 : 145) pour lesquelles des descripteurs sont disponibles afin d'évaluer les compétences en L2 des élèves peuvent être choisies sans dépasser le nombre de cinq items. Afin de tenir compte de la capacité à s'exprimer en continu, de la correction de la langue et de l'étendue du vocabulaire, on peut choisir : l'« aisance à l'oral » (2001 : 100), le « contrôle du vocabulaire » (descripteur « maîtrise du vocabulaire », 2001 : 89) et l'« exactitude grammaticale » (descripteur « correction grammaticale », 2001 : 90). Pour l'échelle, la distinction « acquis », « en voie d'acquisition » et « non acquis » permet de limiter la taille du descripteur à un nombre de combinaisons praticable.

Lorsqu'un descripteur intermédiaire est disponible pour un niveau inférieur (le plus souvent A2+ ou B2+), il est utilisé pour définir l'échelon « en voie d'acquisition ». A défaut, cet échelon est rempli en indiquant qu'une capacité attendue au niveau se rencontre moins souvent. Si une difficulté typique du niveau inférieur se rencontre, la capacité est considérée comme « non acquise ».

Cependant, on ne saurait fournir comme retour d'examen à un élève une grille aussi centrée sur la langue du professeur. J'ai donc opéré pour chacune une transcription en langage plus courant afin de pouvoir fournir aux élèves une version plus exploitable pour eux. Je présente ici les grilles pour l'enseignant et pour les élèves, pour la classe de 3^e, les grilles pour les autres classes sont placées en annexe »¹³

¹² Voir annexe 10

¹³ Voir annexes 11, 12, 13 et 14

4.2.2.2 – Exemple de grille d'évaluation (classe de 3^e)

4.2.2.2.1 – Version du professeur

	Exactitude / correction grammaticale : « Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ». (CECRL : 90).	Contrôle du vocabulaire (CECRL : 89).	Aisance à l'oral (CECRL : 101).	Structuration de l'argumentation disciplinaire (CECRL : 98)	Qualité de l'information et de la culture
Acquis	4-5 : « a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair » (B1+).	4-5 : « Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe » (B1).	4-5 : « Peut s'exprimer avec une certaine aisance. Malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquence pauses et impasses, est capable de continuer effectivement à parler sans aide » (B1+).	4-5 : « Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne » (B1).	15-20 : Très bonne maîtrise des connaissances et/ou culture large dans le domaine considéré.
En voie d'acquisition	2-3 : « peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles » (B1).	2-3 : Maîtrise intermittente du vocabulaire élémentaire.	2-3 : « Peut discourir de manière compréhensible même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre » (B1).	2-3 : « Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points » (A2+).	10-14 : Connaissances suffisantes, malgré des erreurs ponctuelles.
Non acquis	1 : « commet encore systématiquement des erreurs élémentaires » (A2). 0 : Ne s'exprime pas.	1 : « Possède un répertoire restreint » (A2). 0 : Ne s'exprime pas.	1 : « Brève intervention » (A2). 0 : Ne s'exprime pas.	1 : Se contente de « relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que » » (A2). 0 : Pas de structuration.	5-9 : Connaissances superficielles. 0-4 : Connaissances erronées ou très limitées.

Fig. 11 : Grille de notation niveau B1 / B1 + (3^e)

4.2.2.2.2 – Version pour les élèves

	Grammaire	Vocabulaire	Aisance	Plan	Connaissances
Acquis	4-5 : C'est bien. On ne remarque - pas du tout (5) - presque pas (4) l'influence de la grammaire de votre langue maternelle.	4-5 : C'est satisfaisant. Vous connaissez bien le vocabulaire et ne faites pas ou peu d'erreurs.	4-5 : C'est bien. Vous n'hésitez pas ou peu et parlez sans avoir besoin d'aide.	4-5 : C'est bien : on suit facilement votre raisonnement.	15-20 : Très bonne maîtrise des connaissances et/ou culture large dans le domaine considéré.
En voie d'acquisition	2-3 : Vous maîtrisez bien les phrases simples. Encore un petit effort pour les phrases plus complexes !	2-3 : Le vocabulaire est parfois bien connu, mais parfois vous avez du mal à l'utiliser.	2-3 : Vous cherchez parfois vos mots, mais vous êtes sur la bonne voie !	2-3 : Vous faites de bons efforts pour organiser votre plan. Continuez ainsi !	10-14 : Connaissances suffisantes, malgré des erreurs ponctuelles.
Non acquis	1 : Il y a encore trop d'erreurs de grammaire quand vous vous exprimez. Continuez vos efforts en cours de français.	1 : Il faut mieux travailler le vocabulaire. Je compte sur vous !	1 : Il faut essayer de parler plus longtemps.	1 : Reliez un peu mieux les éléments de votre exposé : attention à varier les mots de liaison.	5-9 : Connaissances superficielles. 0-4 : Connaissances erronées ou très limitées.

Fig. 12 : Compte-rendu de présentation orale (3^e)

Conclusion

Le système éducatif des Ecoles européennes tend à se développer en agréant des écoles sous responsabilité nationale ou privée à travers l'Europe. Sa marque de fabrique est une éducation plurilingue s'appuyant sur l'enseignement des DNL dans la deuxième langue des élèves. Ce modèle, dont les vertus éducatives sont éprouvées, n'opère pourtant pas dans ses programmes de lien organique entre les attentes en L2 et en DNL enseignées en L2.

A partir de l'analyse des sources utilisables, de programmes en vigueur et des attentes aux examens, j'ai donc essayé dans mes cours de DNL en L2 français :

- d'une part, de tenir compte des savoirs et compétences disciplinaires à faire acquérir par les élèves, en tirant parti du brassage de cultures disciplinaires représentées dans l'établissement ;
- d'autre part, de prendre en considération la compétence à communiquer langagièrement, très partiellement définie par les programmes de DNL, mais logiquement plus amplement développée dans les programmes de français L2 proprement dits.

J'ai pour cela élaboré des séances de cours centrées le plus possible sur l'analyse de documents authentiques oraux et écrits, éventuellement modifiés pour tenir compte du niveau linguistique des élèves. Des séances méthodologiques permettent par ailleurs aux élèves de s'entraîner à maîtriser la cohérence, voire dans les niveaux les plus élevés la cohésion des discours disciplinaires qu'ils doivent produire. Au besoin, j'ai recours à des séances de remédiation en petit groupe pour les élèves de cours d'approfondissement passant un examen écrit. J'ai par ailleurs mis l'accent sur le développement de la capacité des élèves à prendre la parole en continu, de la première année d'enseignement en L2 français (3^e) jusqu'au niveau terminal (7^e), afin qu'ils puissent se préparer à un éventuel examen final à l'oral.

Lors du travail commun en classe se pose la question de l'alternance codique lors des interactions entre les élèves. Du fait de la présence de groupes d'élèves partageant la même langue maternelle dans chaque cours, et de l'hypercentralité de l'anglais dans les deux dernières années d'enseignement, le travail en commun n'a pas systématiquement lieu en français. Lutter contre ce phénomène est difficile et hache la réflexion des élèves. On ne saurait cependant ne pas le réguler s'il devient systématique de la part d'élèves dont les compétences langagières sont parfois en-dessous des attentes. Après réflexion, il n'est à mon sens à proscrire que dans les exercices dont l'objectif pragmatique est d'entraîner les élèves à mener une négociation en langue française. C'est crucial pour les élèves du

dernier cycle, puisque bon nombre d'entre eux vont étudier dans des pays francophones, pour un an ou même la quasi-totalité de leur parcours dans l'enseignement supérieur.

Ainsi, articuler les objectifs en DNL et les objectifs en L2 semble réalisable, d'autant plus que l'adoption en 2015 de nouveaux programmes de L2 fondés sur le *CECRL* facilite le ciblage du niveau de L2 attendu par les élèves. L'essentiel reste cependant pour l'enseignant de DNL en français de garder à l'esprit la teneur de l'évaluation sommative, l'examen final et l'utilisation que les élèves sont appelés à faire du français par la suite.

Les principales perspectives d'amélioration que je détecte en l'état actuel de mes pratiques seraient :

- d'adopter lors de mes cours méthodologiques une démarche plus inductive consistant à commencer par confronter mes élèves avec un document authentique à analyser et / ou une copie de réponse, afin de leur faire prendre conscience par eux-mêmes de la structuration de ceux-ci. Cette réflexion sur les règles de la cohérence serait également valable dans un contexte d'enseignement en L1, mais elle prend d'autant plus son sens dans un contexte interculturel où les formes d'organisation de la réflexion peuvent d'autant moins rester implicites. Cela favoriserait en outre l'autonomisation des apprenants, puisqu'ils développeraient des compétences d'analyse des textes et d'identification de leurs difficultés et points forts ;
- d'adopter plus fréquemment une démarche par tâches au dernier cycle d'enseignement en cours de « 2 périodes », tout en régulant l'alternance codique. Au vu des résultats de ce travail, cela semble être la clé pour développer les compétences nécessaires à l'examen oral final et dans l'enseignement supérieur francophone ;
- d'utiliser les grilles d'évaluation conçues pour évaluer les prises de parole en continu de mes élèves à des fins d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs. Cela permettrait une prise conscience plus aisée des attentes en matière de prise de parole en continu par les élèves, et rendrait plus explicite la prégnance des besoins langagiers dans les cours de DNL en L2.

Ce dernier point n'est plus tout à fait un angle mort dans l'harmonisation de l'évaluation sommative de la géographie. Cette tâche m'a été confiée pour décroïsonner le travail d'évaluation commune de la géographie en allemand, anglais et français, avec la nécessité de procéder par consensus. Si une amorce de travail commun par le vocabulaire, les savoirs et savoir-faire des élèves n'a pas produit de résultat, une approche plus pragmatique consistant à déterminer d'abord l'élaboration sommative commune s'est avérée efficace,

puisque implicitement, elle conditionnait les compétences à développer sans forcer à une longue réflexion commune peu souhaitée. Il n'est donc pas surprenant que, pour les classes où les formats d'évaluation sommative sont décidés par les instances hiérarchiques, le travail en commun, de pure exécution, soit fluidifié. Il n'en reste pas moins que l'habitude peu à peu prise du travail en commun et l'inspiration venue de barèmes qualitatifs en vigueur pour une partie de l'examen final ont permis d'introduire, sans l'évoquer comme telle, une part modeste de prise en compte de la L2 par les enseignants de DNL dans l'évaluation harmonisée. La cohérence et la cohésion sont prises en compte pour considérer qu'un essai mérite d'être noté dans le haut de la fourchette de notation. Les principaux axes d'amélioration seraient de tenir compte des préconisations du *CECRL* et des programmes de L2 désormais harmonisés pour définir des attentes pour tous les niveaux de réussite, de contextualiser ces descripteurs pour rester dans le champs de la DNL, voire d'introduire un barème plus analytique qu'holistique. Pour cela, il faudrait effectuer un travail de sensibilisation à celui-ci auprès des professeurs de DNL en L2, ce que j'ai l'intention de proposer pour l'année scolaire à venir.

Bibliographie

Assuied, R. & Ragot, A.-M. (2002). *Penser et apprendre en deux langues, Enquête sur les compétences cognitives des élèves de dernière année de l'école primaire en situation d'apprentissage bilingue*, Aoste : IRRE-VDA.

Bamberg, M., Unsen, M. & Vallado, D. (2005). *Enquête sur l'emploi des langues au travail. Analyse et résultats. (version provisoire 28/04/05)*, Luxembourg : MENFP/SCRIPT.

Barbero, T., & Clegg, J. (2005). *Programmare per corsi CLIL*, Rome : Carocci.

Beacco, J.-C. & Moirand, S. (1995). « Autour des discours de transmission des connaissances », *Langages*, no. 117, Paris : Larousse.

Beliard, J., Gravé-Rousseau, G., *Les programmes EMILE : principes, objectifs et mise en œuvre*, repéré à www.afef.org/blog/espace.php?board=58&document=910

Bensekrat, M. (2012). Pour une promotion du plurilinguisme en classe de langue ?, *Synergies – Pays riverains du Mékong n°4*, 107 – 126.

Berg, C. & Weis, C., (2005). *Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue – Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises*, Luxembourg : Ministère de l'Education nationale et de la formation professionnelle / Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe.

Bottesch, M. (2010). *Deutsche Schulen in Rumänien – Geschichte und Rolle im heutigen Rumänien, Vortrag, gehalten am 5. März 2010 im Rahmen einer Veranstaltung des Comenius-Netzwerks CCLL, Hermannstadt/Sibiu.*

Buatois, A. (2014). La démarche FOS appliquée à l'enseignement bilingue au Brésil. Faciliter l'intégration des futurs lycéens de la première section bilingue publique du pays. *Linguistique*. 2014, repéré à. <dumas-01070092>

Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon.

Calvet L.-J., La diversité linguistique : enjeux pour la Francophonie, *Hermès, La Revue* 3/2004 (n°40), p287-293, repéré à www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-287.htm.

Carras, C. (2011). Enseigner le français dans les sections bilingues : spécificités méthodologiques et implications pédagogiques (31 octobre – 3 novembre 2011), Paris : CIEP, repéré à http://www.lefildubilingue.org/sites/default/files/intervention_CC_sembil2011.pdf

Carras, C. (2013). Enseignement à des publics professionnels, Master mention Sciences du langage spécialité FLE – 2^e année, Paris : CNED.

Castellotti, V. & Moore, D. (2006). « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège », dans MOLINIÉ M. (dir.) : « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 54-68.

Chambre de Commerce Luxembourg (2014). « Le système d'éducation secondaire luxembourgeois : une analyse coûts / bénéfices », *Actualité & tendances, n°16*, http://www.cc.lu/uploads/media/A_T_16_Oct_2014.pdf

Chiss, J.-L., (2004). « Eléments de problématisation pour l'enseignement/ apprentissage du français aux élèves « non francophones », conférence prononcée le 11 février 2004 à l'IUFM de Livry-Gargan (plan académique de formation), Académie de Créteil, <http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/chiss.pdf>

Causa, M. (2007). Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique, *Le Français dans le Monde*, Mai-juin 2007 - N°351.

Causa, M. (2009). Enseignement d'une LE et d'une DNL : mettre en place une « compétence discursive » dans la production écrite de niveau avancé, *Synergies Roumanie n°4*, 179-188.

Commission européenne – Direction générale de la traduction (2009), *Etudes sur la traduction et le multilinguisme : la traduction à la Commission : 1958-2010*, repéré à http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/translation_european_commission_fr.pdf

Commission européenne – Direction générale de la traduction (2009). *Multilinguisme et traduction*, téléchargeable à http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/fr_FR/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC3008600

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2001). *Livre de la campagne de l'Année Européenne des Langues 2001*, Strasbourg : Division des langues vivantes du Conseil de l'Europe.

Corny, L. (n.d), *FLE / FLM / FLS / FLSCO*, Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et Voyageurs (formatrice), Académie de Créteil, <http://casnav.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article329>

Dâas, Y. (2013). *Evaluation des apprentissages en didactique des langues*, Paris : CNED.

De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris : PUF.

De Pietro, J.-F. (1988). Conversations exolingues : une approche linguistique des interactions interculturelles, in Cosnier, J., Gelas N., Kerbrat-Orecchioni, C. ; *Echanges sur la conversation*, Paris : Editions du CNRS, 251-267.

De Swaan, A. (2001). *Words of the world, the global language system*. Malden, Mass. Polity Press.

De Swaan, A., Pomier L.-E. (2004). La constellation des langues, *Lignes*, 2004/1 n°13, 130 – 146, repéré à <http://www.cairn.info/revue-lignes1-2004-1-page-130.htm>

Drevon, G., Gerber, Ph., « des profils sociodémographiques différents », in Gerber, Ph. (dir.), Drevon, G., Schmitz, F., *la mobilité des frontaliers du Luxembourg – dynamiques et perspectives*, Les cahiers du CEPS / INSTEAD, hors-série, octobre 2012, <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/cahiers-CEPS/2012/hors-serie-FR.pdf>

Enaux, C., Gerber, Ph. (2012). « Introduction et présentation du recueil », in Gerber, Ph. (dir.), Drevon, G., Schmitz, F., *la mobilité des frontaliers du Luxembourg – dynamiques et perspectives*, Les cahiers du CEPS / INSTEAD, hors-série, octobre 2012, <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/cahiers-CEPS/2012/hors-serie-FR.pdf>

Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*, Paris : Hachette français langue étrangère.

Eurostat (2014). *Participation / Inscription dans l'enseignement par sexe*, repéré à http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_ipart_s&lang=fr

Eurostat (2015). *Foreign languages learnt per pupil in upper secondary education, 2007 and 2012*, repéré à http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/1/18/Foreign_languages_learnt_per_pupil_in_upper_secondary_education%2C_2007_and_2012_%28%29_%28%25%29_YB15-fr.png

Eurydice / Eurostat (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2012*, European Commission, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf

Faerch, C., Kasper, G. (1980). « Stratégies de communication et marqueurs de stratégies », *Encrages*, 17-24.

Fehlen, L., Heinz, A., Peltier, F., Thill, G. (2013, avril). *Recensement de la population 2011- Premiers résultats n°13*, STATEC (institut national de la statistique et des études économiques [Luxembourg]) & Université du Luxembourg, <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/RP2011-premiers-resultats/2013/13-13-FR.pdf>

Fehlen, L., Heinz, A. (2016, avril). *Regards 10 – sur l'intégration linguistique* STATEC, http://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/26878/1/Heinz_Fehlen_2016_Integration.pdf

Folscheid, Pirsch & Botzler. (2004). *Integrationsprache Luxemburgisch. Raus aus dem Abseits*, *Télécran N°8*.

Foucambert, J. (1976). *La manière d'être lecteur*, Retz.

Gajo, L. (2009). *Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles*, *Glottopol n°13*, Rouen : Laboratoire Dyalang.

Giacomi, A., Heredia, C. de (1986). *Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés*, *Langage n° 84*, Paris : Larousse, 9-24.

Giordan (2002). « La question des langues en Europe », version remaniée d'une conférence présentée lors du colloque *the Assessment of the European Multilingualism : Reviewing the European Year of Languages 2001 (January 26-27, 2002)*, Tokyo : Research Association for the Multilingual Societies.

Graddol, D. (1997). *The Future of English?*, London : The British Council.

Grand-Duché du Luxembourg, « Population par sexe et par nationalité au 1^{er} janvier (x 1 000) 1981, 1991, 2001 2016 », *Le portail des Statistiques*, <http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx>

Gumperz, J. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : Les Editions de Minuit.

Hamel, R. E. (2010). L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde, *Télescope*, vol. 16, n° 3, 1-21.

Haran, Y. (2003). De l'initiation au bilinguisme, *Actes du séminaire de l'ADOC (Association pour le développement de l'occitan)*.

Haugen, E. (1959). Language Planning, *Modern Norway, Anthropological Linguistics*, vol. 1, n° 3, 8-21.

Hauret, L. (2009). La visibilité des offres d'emploi au Luxembourg, *Population et Emploi*, n°46.

Herbillon, G. (rapporteur) (2003). Rapport d'information déposé par la délégation de l'Assemblée Nationale pour l'Union européenne sur la diversité linguistique dans l'Union européenne, repéré à <http://www.assemblee-nationale.fr/12/pdf/europe/rap-info/i0902.pdf>

Hickem, F. (2007), Danièle Moore, *Plurilinguisme et école, Sociétés et jeunesse en difficulté*, 4, repéré à <https://sejed.revues.org/1093>

Hornberger, N. H. (1997). *Indigenous Literacies in the Americas : Language Planning from the Bottom up*, Berlin et New York : Mouton de Gruyter.

Huver, E. & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues – Nouveaux enjeux et perspectives*, Paris : Didier, repéré à <https://play.google.com/books/reader?id=cOUisDkdFEQC&printsec=frontcover&output=reader&hl=fr&pg=GBS.PT43.w.1.0.91>

International Research Associates (2001). Les Européens et les langues, *Eurobaromètre 54 Spécial*, Commission européenne.

Järvinen, H.-M. (dir.) (2008). *La composante langagière dans l'enseignement des DNL*, Université de Turku.

Kachru, B. (1986). *The Alchemy of English : The Spread, Functions and Models of Non-native Englishes*, Oxford, Pergamon Press.

Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris : Hatier-Credif, (coll. « Langues et apprentissage des langues »).

Lambert, W.E., Peal, E. (1962). *The relationship of Bilingualism to Intelligence*, *Psychological Monographs*.

Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1993.

Lenz, P. & Berthele, R. (2010). Assessment in Plurilingual and Intercultural Education, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#TopOfPage.

Löh, C. (2011). *Wer sind die Grenzgänger der Großregion? / Qui sont les travailleurs frontaliers de la Grande Région*, Offices statistiques de la Grande Région, IUIL, décembre 2011. http://www.iba-oie.eu/fileadmin/user_upload/Andere_Publikationen/Qui_sont_les_travailleurs_frontaliers_2011.pdf

Lüdi, G. (1993). Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue, *AILE* n° 3, 115-146.

Lüdi, G. (2013). Les ressources plurilingues : représentations et mise en œuvre dans des contextes institutionnels, in V. Bigot, V., Bretegnier, A. & Vasseur, M., *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, Editions des archives contemporaines, 109 – 117.

Mainueneau, D. (dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.

Mangiante, J.-M., Parpette, C. (2004). *Le français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.

Mangiante, J.-M. (2008). « Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes », Congrès international de linguistique française (Valence, 25,26 et 27 octobre 2006), *Linguistique plurielle*, vol.1.

Mangiante, J.-M. (2009). « L’articulation FOS – DNL dans les filières bilingues : pour une méthodologie de l’exploitation du discours pédagogique de l’enseignant bilingue », Mélanges n°31, Nancy : ATILF équipe CRAPEL.

Marseille, J. (dir.) (2004). *Term Histoire L-ES-L*, Paris : Nathan.

Maurais, J. (dir.) et al. (2008). *L’avenir du français*, Paris : Éditions des archives contemporaines et Agence universitaire de la Francophonie.

Maurer-Hetto, M.-P., Wirth, A., Burton, R., Heinen, S., Roth-Dury, F. & Steffgen, G. (2003). *LU – Description et évaluation de la lecture à la fin de l’enseignement primaire*, Luxembourg : MENFPS – SCRIPT – ISERP.

Mohan, B. (1986). *Language and content*, Addison-Wesley.

Mohan, B. & Huang, J. (2002). Assessing the integration of language and content in a mandarin as a foreign language classroom, *Linguistics and Education*, 13(3), 405-433.

Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école* Paris : Editions Didier, collection LAL.

Nanthasilp, S. (2004). *Les stratégies de communication dans l’interaction exolingue*, repéré à http://www.lib.su.ac.th/dbcollection/book/DamrongJan_June2004/article24.pdf

Noyau, C. (1984). Communiquer quand on ignore la langue de l’autre, in Noyau, C., Porquier, R., *Communiquer dans la langue de l’autre*, Paris : Presses Universitaires de Vincennes,. 8-36.

Observatoire Interrégional du marché de l’Emploi, « Mobilité des frontaliers », in *Situation du marché de l’emploi dans la Grande Région - Neuvième rapport de l’Observatoire Interrégional du Marché de l’Emploi pour le quatorzième Sommet des Exécutifs de la Grande Région*, Sarrebruck, novembre 2014
<http://www.frontalierslorraine.eu/uploads/publications/2014-Etude-OIE-Frontaliers.pdf>

Peltier, F., Thill, G, Heinz A. (2012, août). *Recensement de la population 2011 – Premiers résultats n°4*, STATEC <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/RP2011-premiers-resultats/2012/04-12.pdf>

Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Pigeron-Piroth, I. (2009). « le secteur public », *Economie et Statistiques – Working papers du STATEC*, n°34, Université du Luxembourg décembre 2009, http://publications.uni.lu/bitstream/10993/7034/1/34_2009.pdf

Pigeron-Piroth, I. & Fehlen, F. (2015). *Les langues dans les offres d'emploi au Luxembourg (1984-2014)*, Working Paper, Université du Luxembourg, juin 2015, https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/21300/1/OFFRES2014_final1.pdf

Porcher, B. (1996). *Du référentiel à l'évaluation : cinq clés pour enseigner*, Paris : Foucher.

Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues, in Bernard, P.-Y., *Acquisition d'une langue seconde*, III, Encrages, Paris : Presses Universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de Linguistique Appliquée, 17-47.

Qotb, H. (2007). Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médiée par Internet. Montpellier : Université Paul Valéry - Montpellier III, relevé à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00335245/document>

Riba, P..(2009). Conception et validité des tâches évaluatives dans une perspective actionnelle, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 124-132.

Scallon, G. (2007, première édition : 2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles : De Boeck.

Springer, C. (2010). Comment décrire et évaluer les compétences spécifiques de l'enseignement bilingue : propositions autour de la médiation ? (conférence inaugurale, 7 avril 2010), *Evaluer dans les sections bilingues : transversalité disciplinaire et modélisation, le fil du bilingue, dossier avril 2010*, CIEP.

Titone, R. (1974). Le bilinguisme précoce, Dessart, coll. « Psychologie et sciences humaines ».

TNS Opinion & Social (2006). *Les Européens et leurs langues, Eurobaromètre Spécial 243, Commission Européenne.*

TNS Opinion & Social (2012). *Les Européens et leurs langues, Eurobaromètre Spécial 386, Commission Européenne.*

Tonnar-Meyer, C., Unsen, M., Vallado, D. (2005, octobre). *Etude sur l'apport des cours de/en langue maternelle à la réussite des élèves portugais*, <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/scolarisation-eleves-etrangeurs/autres-publications/etude-eleves-portugais/fr.pdf>

Veltcheff, C. & Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*, Paris : Hachette, Français Langue Étrangère.

Verdelhan, M. (2002). 11 au 15 mars), le Français Langue de Scolarisation », acte du séminaire à l'IUFM de Cayenne (11-15 mars 2002).

Verdelhan, M. (2002), *Le français de scolarisation – Pour une didactique réaliste*, Paris : PUF

Widła, H. (2007). *L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*, Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Wille, C. (2012). Grenzgänger und Räume der Grenze. Raumkonstruktionen in der Großregion SaarLorLux., *Luxemburg-Studien / Études luxembourgeoises, Bd. 1*, Frankfurt/M. : Peter Lang.

Zarate, G. (1998). D'une culture à d'autres : critères pour évaluer la structure d'un capital pluriculturel, *Lidil, n°18*, 141-151.

Textes règlementaires & administratifs

Académie de Montpellier (2014), *Evaluation de l'épreuve spécifique de DNL en section européenne* relevé à http://disciplines.ac-montpellier.fr/anglais/sites/anglais/files/pdf/grille_dnl_montpellier_2014.pdf

Adam, C (rapporteur), Fayot, B., président. (2012, 19 avril). « Rapport de la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports », *Débat d'orientation sur les différents types d'enseignants du système scolaire luxembourgeois*, Chambre des Députés, Session ordinaire 2011-2012, relevé à <http://www.greng.lu/sites/greng/files/20120419-Rapport-ADAM-DO-TypesEnseignants.pdf>

Balladore-Pallieri, C. (1956). *Note aux membres de la Haute-Autorité du 14 mai 1956* (CEAB 2 n°310).

Bulletin officiel de l'Education nationale (1992, 19 août). *n°33 du 3 septembre 1992, Circulaire N°92-234 du 19-08-1992 (rectifiée)*, repéré à http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/BOEN_N_33_du_3-09-1992.pdf

Bureau du secrétaire général des écoles européennes (2001, 24 et 25 avril). *Programme de Géographie – 2 périodes*, réf. 2001-D-75-fr-2, Alicante, repéré à <http://www.eursec.org/getfile/519/1>

Bureau du Secrétaire Général des écoles européennes [BSGEE] (2004, 28-30 avril). *Programme de Sciences Humaines (1ère, 2ème et 3ème année)*, réf. 2004-D-62-fr-3, Parme, repéré à <http://www.eursec.org/getfile/511/1>

Bureau du Secrétaire général des Ecoles européenne (2005). *Programme d'Histoire 4^{ème} & 5^{ème} année*, réf. 2005-D-3610-fr-4, repéré à <http://www.eursec.org/getfile/519/1>

Bureau du Secrétariat Général des Ecoles européennes (2005, 25-27 avril). *Programme de Français Langue II*, réf. : 2005-D-262-fr-4n, repéré à <http://www.eursec.org/getfile/118/1>

Bureau de Secrétaire général des Ecoles européennes (2010). *Programme de Géographie 2 périodes – 6^{ème} et 7^{ème} années*, réf. 2010-D-411-fr-2, <http://www.eursec.org/getfile/1577/1>

Bureau du Secrétaire Général des Ecoles européennes (2011). *Early Education Curriculum* (2011, 9, 10 et 11 février), Ref. 2011-01-D-15-en-3 <http://80.90.48.2/lux2/images/stories/Docs/Maternelle/programme%20pedagogique/early%20education%20curriculum.pdf>

Bureau du Secrétaire Général des Ecoles européennes [BSGEE] (2012). *Fiche signalétique – Ecoles de type II et III*, Réf. 2012-12-D-10-fr-2, <http://www.eursc.org/getfile/1858/1>

Bureau du Secrétaire général des Ecoles européenne (2013, 7-8 février). *Programme d'histoire (6^{ème} & 7^{ème} année)*, Bruxelles, réf. 2013-01-D-35-fr-2, relevé à <http://www.eursc.org/getfile/1894/1>

Bureau de Secrétaire général des Ecoles européennes (2013, 13 et 14 février). *Programme de Géographie 4 périodes – 6^{ème} et 7^{ème} années*, réf. 2013-01-D-36-fr-4, relevé à <http://www.eursc.org/getfile/1897/1>

Bureau de Secrétaire général des Ecoles européennes (2014, 15 décembre). *Harmonisation des épreuves hors session du baccalauréat européen*, réf. 2014-12-LD-21-MBV/cd

Bureau du Secrétaire général des Ecoles européenne (2015, 12-13 février). *Programme pour toutes les Langues II – Cours de base*, réf. 2015-01-D-33-fr-2, relevé à <http://www.eursc.org/getfile/2023/1>

Bureau du Secrétaire général des Ecoles européenne (2015, 12-13 février). *Programme de Géographie du cycle secondaire (S4-S5)*, réf. 2015-01-D-38-fr-2, relevé à <http://www.eursc.eu/getfile/2020/1>

Bureau du Secrétaire général des Ecoles européenne (2015, 15-17 avril). *Règlement général des écoles européennes*, réf. 2014-03-D-14-fr-4, relevé à <http://www.eursc.org/getfile/199/1>

Bureau du Secrétaire général des Ecoles Européennes (non daté), *La brochure générale des Ecoles européennes*, <http://www.eursc.eu/getfile/566/1>

City of Copenhagen – the Child and Youth Administration (2015). *The 2015 Quality Report of the European school Copenhagen*, <http://europaskolen.sag.dk/wp-content/uploads/sites/18/2016/05/european-school-quality-report-2015.pdf>

Commission européenne (1996). « Education, formation, recherche : les obstacles à la mobilité transnationale – Livre vert », *Bulletin de l'Union européenne*, Supplément 5/96, Bruxelles-Luxembourg.

Conseil Supérieur des Ecoles européennes (2012, 3-5 décembre). *Données sur la rentrée scolaire 2012-2013 des Ecoles européennes*, Réf. 2012-10-D-15-fr-2, <http://www.eursec.eu/getfile/1842/1>

Conseil Supérieur des Ecoles européennes, *Données sur la rentrée scolaire 2015-2016 des Ecoles européennes*, Réf. 2015-10-D-6-fr-1, www.gudee.eu/DOC2016/2015-10-D-6-fr-1.docx

Cour de justice des Communautés Européennes, arrêt du 17 décembre 1980. *Commission des Communautés Européennes contre Royaume de Belgique*, 149/79, Rec. p. 3881, points 10 & 11

Cour de justice des Communautés Européennes, arrêt du 2 juillet 1996. *Commission des Communautés Européennes contre Grand-Duché du Luxembourg*, Affaire C-473/93, I – p.3250, point 2 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:61993CJ0473&from=FR>

De Tournemire, E. & Vassilacou, T. (2016). *Politique d'inscription pour les Ecoles européennes de Luxembourg*, repéré à http://80.90.48.2/lux2/images/stories/Docs/2016_17_Admissions_Policy_FR.pdf

Ecoles européennes (1972, 20 janvier). *Statut de l'Ecole européenne – Règlement du baccalauréat européen – Protocole concernant la création d'écoles européennes*, réf. 72-D-1411.

Europäische Schule RheinMain, *ERSM Fact Sheet,- Schuljahr 2015 – 2016*, http://www.es-rm.eu/images/stories/pdf/Fact_Sheet_2015_DE.pdf

Haute-Autorité de la Communauté européenne du charbon et de l'acier, *Réponse motivée du 21 juillet 1961 aux questions écrites n° 23 et 33 de W.F. Lichtenauer (CEAB 2 n°*

3071/1-3) à propos de la diffusion interne d'une liste d'articles de journaux sous-titrée uniquement en français et allemand. Réponse de la Commission à la question écrite n° 31 de H. Vredeling (CEAB 2 n° 4261).

Journal officiel de l'Union européenne (2008). Résolution du Conseil du 21 novembre 2008 relative à une stratégie européenne en faveur du multilinguisme, 2008/C 320/01 < [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216\(01\)&from=FR](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216(01)&from=FR) >

Journal officiel de l'Union européenne (2012). *Versions consolidées du traité sur l'Union européenne et du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne*, n° C 326 du 26/10/2012, 1 – 390, repéré à <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012M/TXT&from=FR>

Journal officiel de l'Union européenne (2012). *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne*, n° C 326 du 26/10/2012, 326 – 391, repéré à <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=FR>

Journal officiel des Communautés européennes (1958). *Règlement n° 1 portant fixation du régime linguistique de la Communauté Économique Européenne*, n° 017 du 06/10/1958, 385-386, repéré à

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31958R0001:FR:HTML>

Journal Officiel du Grand-Duché du Luxembourg, loi du 13 avril 1970, Mémorial n°21 du 18 avril 1970, p. 467, <http://www.legilux.public.lu/rgl/1970/A/0467/1.pdf>

Journal Officiel du Grand-Duché du Luxembourg, loi du 24 février 1984 sur le régime des langues, Mémorial A - 16, 27 février 1984, p. 196-197 <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1984/0016/a016.pdf>

Journal Officiel du Grand-Duché du Luxembourg, loi du 17 mai 1999 concernant l'accès des ressortissants communautaires à la fonction publique luxembourgeoise, Mémorial A - 62, 4 juin 1999, p. 1408, <http://www.legilux.public.lu/rgl/1999/A/1409/1.pdf>

Journal Officiel du Grand-Duché du Luxembourg, règlement grand-ducal du 5 mars 2004, Mémorial A - 30, 11 mars 2004, p.422 <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2004/0030/a030.pdf>

Journal Officiel du Grand-Duché du Luxembourg, loi du 18 décembre 2007 relative à la construction à Bertrange/Mamer d'une deuxième école européenne et d'un centre polyvalent de l'enfance, Mém. n°228 du 20 décembre 2007, p.3892, <http://www.legilux.public.lu/rgl/2007/A/3892/B.pdf>

Journal Officiel du Grand-Duché du Luxembourg, règlement grand-ducal du 16 juin 2009 déterminant le fonctionnement des cours d'accueil et des classes d'accueil pour enfants nouvellement installés au pays, Mémorial A-144 du 19 juin 2009, p. 1992 <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2009/0144/a144.pdf>

Journal Officiel du Grand-Duché du Luxembourg, loi du 18 décembre 2009, Mémorial A - 248, 22 décembre 2009, p.4394, <http://www.asti.lu/wp-content/uploads/2010/06/Loi18122009.pdf>

Journal Officiel du Grand-Duché du Luxembourg, règlement grand-ducal du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental, Mémorial A – 178 du 22 août 2011, p. 2990 <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2014/0173/a173.pdf#page=67>

Ministère d'Etat (n.d), *La consultation publique au Luxembourg*, http://ec.europa.eu/smart-regulation/impact/best_practices_examples/docs/lu/consultation_publicue.pdf

Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse – Service des statistiques et analyses (2014, mars), *Les chiffres clés de l'Education nationale – Statistiques et indicateurs, année scolaire 2012-2013*, <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/chiffres-cles/2012-2013/fr.pdf>

Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse – Service des statistiques et analyses (2015, janvier), *l'enseignement luxembourgeois en chiffres – année scolaire 2013/2014*, <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/enseignement-chiffres/2013-2014-depliant/fr.pdf>

Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle (2010, 10 septembre), *Instruction ministérielle sur l'utilisation de la langue véhiculaire dans l'enseignement luxembourgeois*, <http://www.ltps.lu/documents/legislation/langue.pdf>

Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, *l'enseignement fondamental* – *Descriptif détaillé*, 17/10/2012, <http://www.men.public.lu/fr/fondamental/offre-scolaire-organisation/organisation-enseignement-fondamental/pdf-ef-en-details.pdf>

Office of the Secretary General – European School, *Dossier of Conformity – Tallinn European School (years S6-S7)*, Ref. 2015-09-D-14-en-2, www.gudee.eu/DOC2016/2015-09-D-14-en-2.doc

Table des figures

Fig. 1 : Hiérarchie des langues dans les entreprises au Luxembourg (Berg & Weis, 2009 : 25)

Fig. 2 : Hiérarchie des langues entre les employés de l'école secondaire de l'EEL-I (en appui sur les catégories définies par Berg & Weis, 2009 : 25)

Fig. 3 : Répartition par langue 1 (L1) des élèves de l'Ecole européenne de Luxembourg-I

Fig. 4 : Langue parlée selon le contexte par mes élèves de sciences humaines, histoire et géographie en français

Fig. 5 : Langue d'origine des textes traduits par la Direction Générale de la Traduction (Herbillon, 2003 : 38, DGT, 2009b : 5)

Fig. 6 : Tableau récapitulatif de l'harmonisation des évaluations sommatives en géographie

Fig. 7 : Compétences à communiquer langagièrement en « français L2 » (de la 3^e à la 7^e) en « français langue 2 » (d'après BSGEE, 2005b)

Fig. 8 : Niveaux communs de compétence – échelle globale (CECRL, 2001 : 25)

Fig. 9 : Projet de prise en compte de la « compétence à communiquer langagièrement » des élèves dans l'évaluation d'un récit écrit en sciences humaines

Fig. 10 : Proposition d'échelle de notation de la participation orale

Fig. 11 : Grille de notation de prise de parole en continu (3^e) - version enseignant

Fig. 12 : Grille de notation de prise de parole en continu (3^e) – version élèves

Table des annexes

Annexe 1 – Langues parlées par les adultes travaillant à l’Ecole européenne de Luxembourg - I ^e	179
Annexe 2 - Récit guidé en 3 ^e	180
Annexe 3 - Séance de remédiation sur la cohésion du discours en 7 ^e « 4 périodes »	181
Annexe 4 - La France des Trente Glorieuses en 7 ^e	183
Annexe 5 - La « guerre fraîche » (1979-1987).....	185
Annexe 6 - Introduction à la présentation des documents en 3 ^e	187
Annexe 7 - Méthode pour l’analyse critique de document historique (4 ^e /5 ^e).....	190
Annexe 8 - Méthode de la réponse organisée en géographie (5 ^e)	191
Annexe 9 - Exercice de repérage de plan en géographie (5 ^e).....	192
Annexe 10 – Grille de notation de l’épreuve orale de DNL pour la mention européenne du baccalauréat (Académie de Montpellier, 2014).....	194
Annexe 11 - Grille de notation des prises de parole en continu (4 ^e /5 ^e) – version enseignant.....	195
Annexe 12 - Grille de notation des prises de parole en continu (4 ^e /5 ^e) – version élèves	196
Annexe 13 - Grille de notation des prises de parole en continu (6 ^e /7 ^e) – version enseignant.....	197
Annexe 14 - Grille de notation des prises de parole en continu (6 ^e /7 ^e) – version élèves	198

Annexe 1 – Langues parlées par les adultes travaillant à l’Ecole européenne de Luxembourg - I^e

Langues parlées à l’Ecole :

Anglais	126
Français	100
Allemand	40
Néerlandais	20
Luxembourgeois	18
Espagnol	14
Suédois	12
Portugais	11
Polonais	10
Finnois	9
Italien	6
Estonien	2
Slovaque	2

Langues parlées non utilisées à l’Ecole ?

Anglais	5
Russe	5
Français	3
Albanais	1
Allemand	1
Amharique	1
Arabe	1
Bulgare	1
Catalan	1
Maltais	1
Letton	1
Lituanien	1
Tchèque	1
Wallon	1

Biais statistiques :

- il y a une sous-déclaration des compétences linguistiques quand elles ne sont pas suffisantes pour soutenir une conversation : certains collègues anglophones ont un niveau A1 en français, mais ne le disent pas.
- les informations portent sur 131 des 164 professeurs
- les agents d’entretien n’ont pas été répertoriés. Leurs langues de communication sont le français et le portugais.

Annexe 3 - Séance de remédiation sur la cohésion du discours en 7^e « 4 périodes »

Pour chacune des phrases de ce paragraphe sur les politiques natalistes en Europe :

- A l'aide du tableau, indiquez de quel type est la connexion logique indiquée **en gras** est visible dans ces phrases,

- Réécrivez les phrases en changeant les termes (+mots) de connexion logique grâce au tableau fourni.

La **cause** de la hausse de la part de 65 ans et plus est la baisse de la fécondité à partir des années 1970.

.....

.....

.....

Les gouvernements ont pris des mesures **pour** enrayer la baisse de la natalité.

.....

.....

Il n'y a pas eu de retour aux anciens taux de fécondité, **c'est pour cela que** l'efficacité de ces mesures reste discutée

.....

.....

En fait, seule une minorité d'Européens a l'intention d'avoir trois enfants ou plus.

.....

.....

La Suède et la France font **cependant** de la politique familiale un axe majeur de leur politique sociale.

.....

.....

Les congés parentaux et les allocations familiales y sont **par conséquent** plus généreux que la moyenne européenne.

.....

.....

Ce système des coalitions **est différent de** la tradition britannique.

.....

.....

Ce système **s'accompagne** dans certains pays d'une scolarisation gratuite précoce des enfants ...

.....

.....

... **alors que** dans certains pays, comme l'Allemagne, ce système est moins développé, **sauf** si on paie.

.....

Énumérer	Avant tout (Tout) d'abord En premier lieu Premièrement	Ensuite Après Puis En second lieu Deuxièmement	Pour conclure En conclusion En dernier lieu Finalement/Enfin
Distinguer des sous-parties	D'une part ... D'autre part D'un côté ... de l'autre	ou... ou... ou bien... ou bien... ou bien encore	soit... soit... Aussi bien ... que Tant ... que
Ajouter	Et De plus	Par ailleurs D'autre part	En outre De surcroît
Attirer l'attention	Notamment En particulier Particulièrement	Quant à Pour ce qui concerne En ce qui concerne Pour ce qui est de Pour ce qui touche à	À ce propos À ce sujet À cet égard
Illustrer par un exemple <i>Le problème</i>	C'est-à-dire À savoir	Soit Ainsi	Par exemple Comme
Confirmer	En effet Effectivement	D'ailleurs	Du reste
Corriger	En fait	En réalité	Plus précisément Ou plutôt/ou mieux
Exclure	À part Sauf	Excepté Hormis	Exception faite de En dehors de À l'exception de
Conclure	En résumé En un mot Au fond Pour conclure En conclusion	Bref En bref En définitive En d'autres termes Autrement dit	En somme Somme toute Tout compte fait
Donner son avis	À mon avis Selon moi D'après moi Pour ma part De mon point de vue Quant à moi, je...*	En ce qui me concerne J'ai l'impression que J'ai le sentiment que Il me semble que Il va de soi que Il va sans dire que	Je pense que J'estime que Je considère que Je trouve que

LES
TERMES *
DE
CONNECTION
LOGIQUE

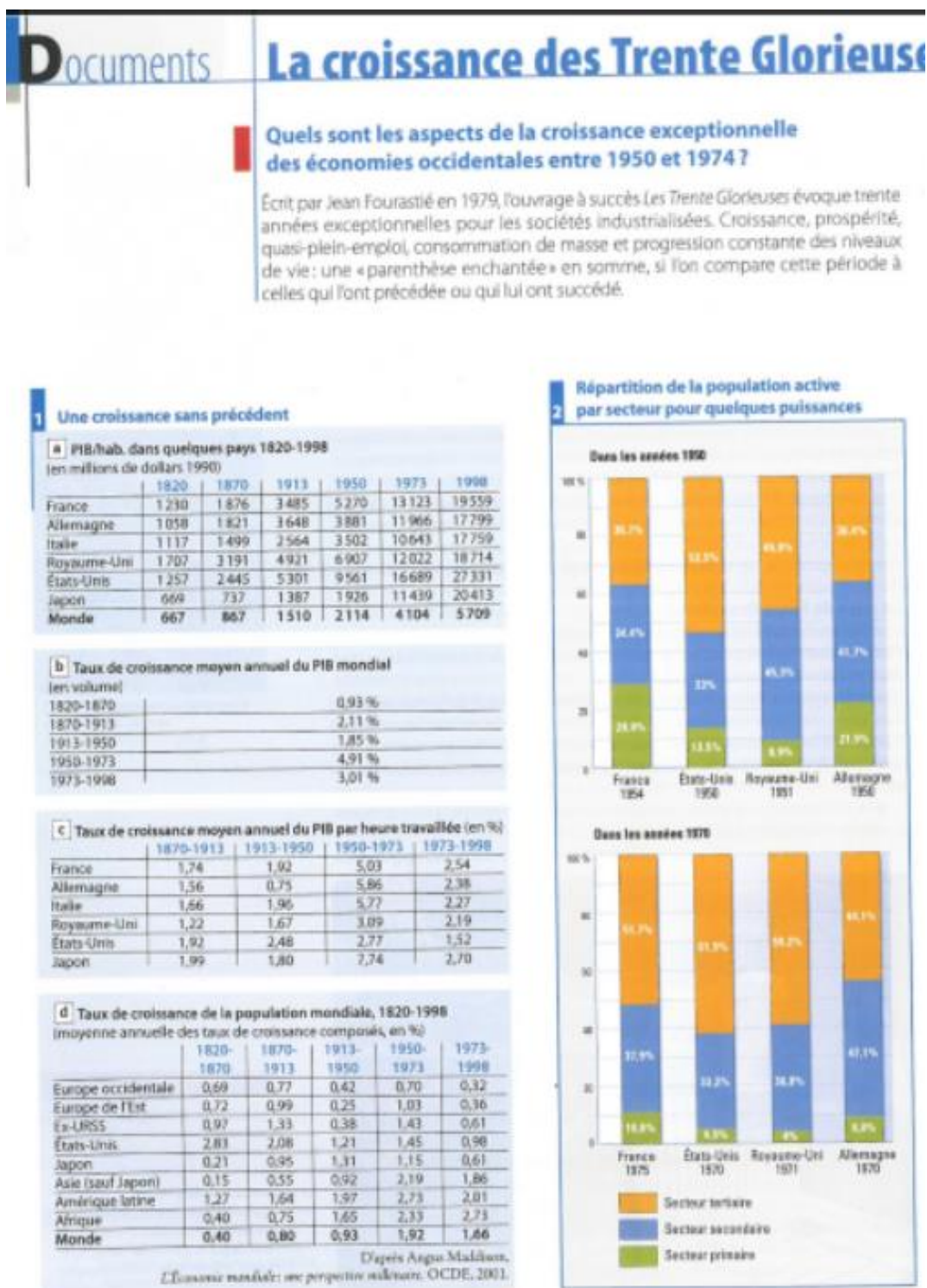
Introduire une cause	parce que comme puisque car étant donné (que) du fait que considéré/vu (que) Si... c'est (que)	à cause de grâce à faute de de force de étant donné en raison de du fait de compte tenu de pour par	d'autant plus (que) d'autant moins (que) d'autant mieux (que) surtout (que) ce n'est pas (parce) que non (parce) que soit (que)... soit (qu)
Introduire une conséquence	donc alors par conséquent en conséquence c'est pour cette raison que c'est la raison pour laquelle c'est pour cela/pour ça que c'est pourquoi	de sorte que de manière que de telle façon que si bien que tellement/tant ... que assez ... pour que trop ... pour que à tel point que	du coup d'où dès lors ainsi aussi de ce fait sans que
Introduire un but	pour que afin que	de crainte que de peur que	de sorte que de façon (à ce) que de manière (à ce) que
Introduire une opposition	pendant que alors que tandis que mais	au contraire à l'inverse à l'opposé contrairement à	or par contre en revanche en contrepartie à contrario
Introduire une concession	cependant pourtant toutefois néanmoins mis à part du moins ne ... que cela dit au demeurant du reste	bien que quoique encore que même si quitté à certes ... mais sans doute ... mais	malgré en dépit de avoir beau quand même quand bien même tout de même quoi qu'il en soit quel que soit
Introduire une comparaison	comme comme si aussi ... que autant ... que moins ... que plus ... que aussi bien ... que (au) tant ... que	de la même façon que de même que ainsi que autrement que	semblable à identique à différent de à l'opposé de au contraire de contrairement à

* On dit : Quant à moi, je... quant à lui, il... quant à eux, ils...

* + termes = trick

Annexe 4 - La France des Trente Glorieuses en 7^e

Source : Marseille [dir.], 2004 : 80-81



3 « Une génération bénie »

Né en 1929, journaliste et éditorialiste, Jean Boissonnat a été directeur des rédactions du groupe L'Expansion et membre du conseil de la politique monétaire de la Banque de France.

« Nous appartenons à une génération bénie. À la différence de nos aînés, nous n'avons pas sur la conscience la crise des années 1930 et la défaite des années 1940. Par rapport à nos cadets, nous échappons au vague à l'âme des anciens combattants de Mai 1968, révolution manquée ou révolte stérile. Nous avons fait l'essentiel de notre vie professionnelle entre deux vagues de chômage, celle d'avant-guerre et celle d'après les années 1970. Matériellement, nous sommes entrés dans la vie adulte sous le signe de la plus grande pénurie et nous en sortirons dans un régime d'abondance dont nous sommes les seuls à pouvoir apprécier la réalité. Nous avons vu prospérer les automobiles, installer la télévision, naître le Club Med et les hypermarchés, se diffuser la pilule, sévoter le Concorde. Nous sommes nés à l'âge du poêle à charbon et, aujourd'hui, nous nous éclairons à l'énergie nucléaire. Aucune génération avant nous, peut-être aucune après nous, n'a vu, de ses yeux vu, autant de bouleversements, enregistré autant d'innovations. »

Jean Boissonnat, *Rendre sens aux choses*, Calmann-Lévy, 1995.



4 Le triomphe de l'automobile.
Un salon automobile en 1950 aux États-Unis.



5 La cuisine équipée, symbole de confort et de modernité.
Publicité des années 1950.

Questions

- 1 • Doc. 1** Au regard de ces citernes économiques, pourquoi peut-on dire que les Trente Glorieuses sont une « parenthèse enchantée » ?
 - 2 • Doc. 2** Comment évolue la répartition de la population active de ces quatre puissances ? Quels bouleversements les groupes sociaux ou les métiers connaissent-ils durant cette période ?
 - 3 • Doc. 3** Pourquoi Jean Boissonnat parle-t-il de « génération bénie » ?
 - 4 • Doc. 4** Décrivez cette photographie : comment l'automobile est-elle mise en avant ?
 - 5 • Doc. 5** Décrivez et commentez cette photographie. Quel aspect des Trente Glorieuses illustre-t-elle ? Quel rôle est accordé aux femmes ?
- Rédigez une réponse organisée à la question suivante : quels sont les aspects de la croissance exceptionnelle des économies occidentales entre 1950 et 1974 ?

Annexe 5 - La « guerre fraîche » (1979-1987)

La guerre fraîche (1979-1987)

I- La nouvelle doctrine de politique étrangère de Ronald Reagan

- Q1. Doc.2 : Quels sont les « ennemis de la liberté » selon Ronald Reagan ?
- Q2. Doc. 2 : Quel avertissement Reagan lance-t-il aux 2ennemis de la liberté » ?
- Q3. Doc. 2 : Sur quelles valeurs Reagan s'appuie-t-il ?

II – l'intervention soviétique en Afghanistan (1979-1989)

		<p>1. D'où viennent une partie des armes des Afghans ?</p> <p>2. Quel est le résultat de ce conflit ?</p> <p>3. Avec quel conflit précédent peut-on tracer un parallèle ?</p>
<p>Doc1 : mujahidin afghan armé d'un missile Stinger</p>	<p>Doc2 : Soviétiques quittant l'Afghanistan</p>	

III – La crise des euromissiles

- Q4. doc3 : Où l'URSS implante-t-elle ses missiles ?

Vidéo 1 + doc3 : <<http://www.ina.fr/video/CAB8301871701/arrivee-euromissiles-gh.fr.htm>>

- Q5 : Comment les Etats-Unis réagissent-ils à l'installation des missiles soviétiques ?

Vidéo 2 : <http://www.ina.fr/economie-et-societe/vie-sociale/video/DVC7908305001/manifestation-euromissiles.fr.html>

- Q6 : Qui est actif dans la protestation contre les euromissiles?
- Q7 : Expliquez pourquoi.

Vidéo 3 : <http://www.ina.fr/presidentielles/phrases-cultes/video/I09082528/francois-mitterrand-le-pacifisme-est-a-l-ouest-et-les-euromissiles-sont-a-l-est.fr.html>

- Q8. Expliquez le sens de la phrase du Président français (François Mitterrand)

- Q9. Doc. 4 : Quels pays a présenté le projet « initiative de défense stratégique » (IDS), surnommé 2 « guerre des étoiles » ?

- Q10. Doc.4 : En quoi consiste ce projet ?

- Q11. Doc.5 : Qu'est-ce qui est interdit par le traité de Washington en 1987 ?

- Q12. Doc.5 : En quoi peut-on parler d'une nouvelle détente ?



3 La crise des fusées en Europe en 1983 : les forces en présence.

La « guerre des étoiles »

5 Le traité de Washington, 8 décembre 1987

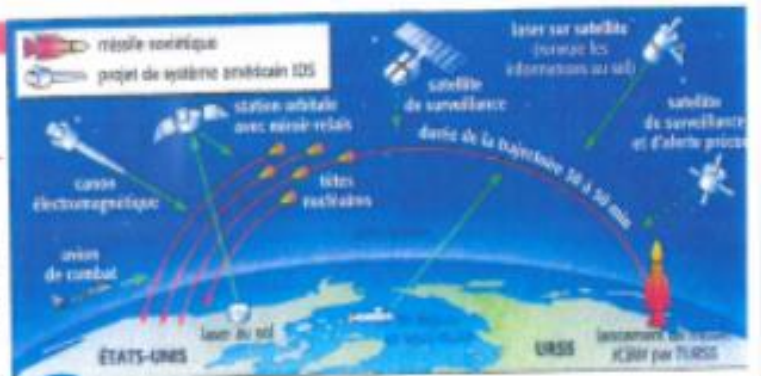
Les États-Unis d'Amérique et l'URSS [...], conscients des conséquences dévastatrices qu'aurait une guerre nucléaire pour toute l'humanité, [...] sont convenus de ce qui suit : [...]

Article IV-1. Chacune des Parties devra éliminer tous les missiles à portée intermédiaire et les lanceurs de tels missiles.

2. Au moment de l'entrée en vigueur du présent traité, les deux Parties commenceront et poursuivront la réduction du nombre de tous les types de leurs missiles à portée intermédiaire [...] conformément aux clauses du présent traité [...].

Article XI. Aux fins d'assurer la vérification du respect des dispositions du présent traité, chacune des Parties aura le droit d'effectuer des inspections sur place, et en application du présent paragraphe pendant 13 ans après l'entrée en vigueur du présent traité.

1. Qu'est-ce qui est maintenant interdit par le traité de Washington ?
2. Montrer que la signature de ce traité constitue un pas important vers la détente.



2 La politique extérieure de Reagan

Avec les voisins et les alliés qui partagent notre idéal de liberté, nous renforcerons nos liens historiques et nous les assurerons de notre soutien et de notre ferme engagement. Nous répondrons à la loyauté par la loyauté. Aux ennemis de la liberté, à ceux qui sont nos adversaires potentiels, nous rappellerons que la paix est la plus haute aspiration du peuple américain. Nous négocierons pour elle, nous nous sacrifierons pour elle mais nous n'abdiquerons jamais pour elle, maintenant ni jamais. Notre patience ne devra jamais être mal comprise. Notre répugnance pour les conflits ne devra pas être interprétée comme un manque de volonté. Lorsqu'une action sera nécessaire pour préserver notre sécurité nationale, nous agirons. Nous maintiendrons une force suffisante pour l'emporter si nécessaire.

Discours inaugural du président Reagan, le 20 janvier 1981.

Annexe 6 - Introduction à la présentation des documents en 3^e

Fiche méthode

RECONNAITRE LA NATURE D'UN DOCUMENT

En Histoire, on distingue **plusieurs familles de documents** :

I – selon la présentation du document

- **documents écrits** : textes divers manuscrits ou imprimés (lois, articles de presse, romans ...)
- **documents iconographiques** : peintures, dessins, gravures, photographies d'époque, affiches...
- **documents statistiques** : tableaux de chiffres, diagrammes, graphiques...
- **documents oraux** : discours ... (sonores ou retranscrits)
- **documents cartographiques et schématiques** : cartes, croquis, schémas, plans ...
- **documents de site** : monuments, objets anciens divers découverts par les archéologues et pouvant se trouver dans des musées (statues, monnaies, amphores...)

II – selon l'origine du document

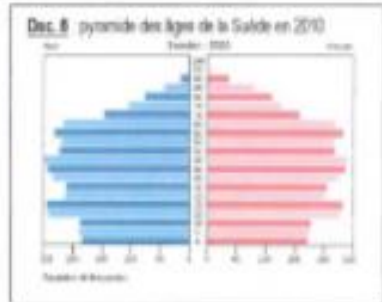
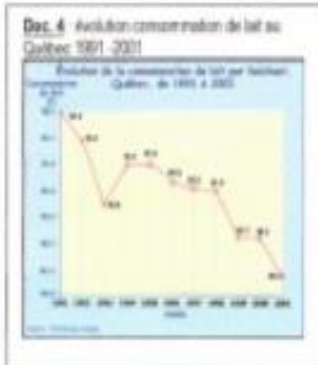
- Les **documents source** qui datent de l'époque dont ils parlent
- Les **documents reconstitués** qui datent d'**après** l'époque dont ils parlent

Doc. 1 - doctrine de Tancrède II à az JC

© http://www.gutenberg.fr

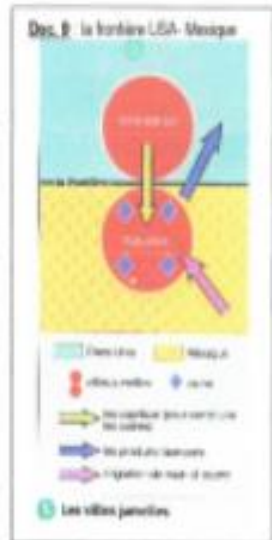
Doc. 2 - l'île de la Réunion

Doc. 3 - Arthur Conan Doyle (1859-1930)

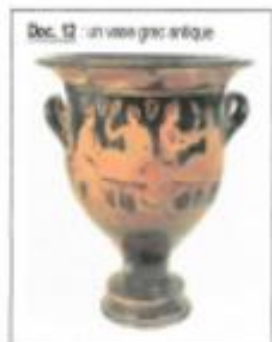
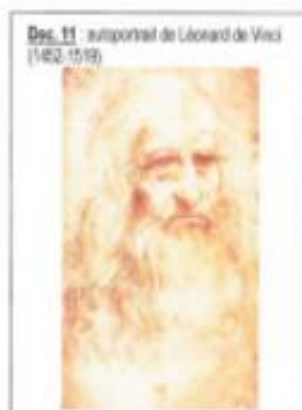


Doc. 8 - discours de Général De Gaulle, le 25 août 1944 à l'Hôtel de Ville de Paris

<http://www.youtube.com/watch?v=0j7XKdLs14>



Doc. 10 - un extrait du Domesday book 1086



Exercice d'application :

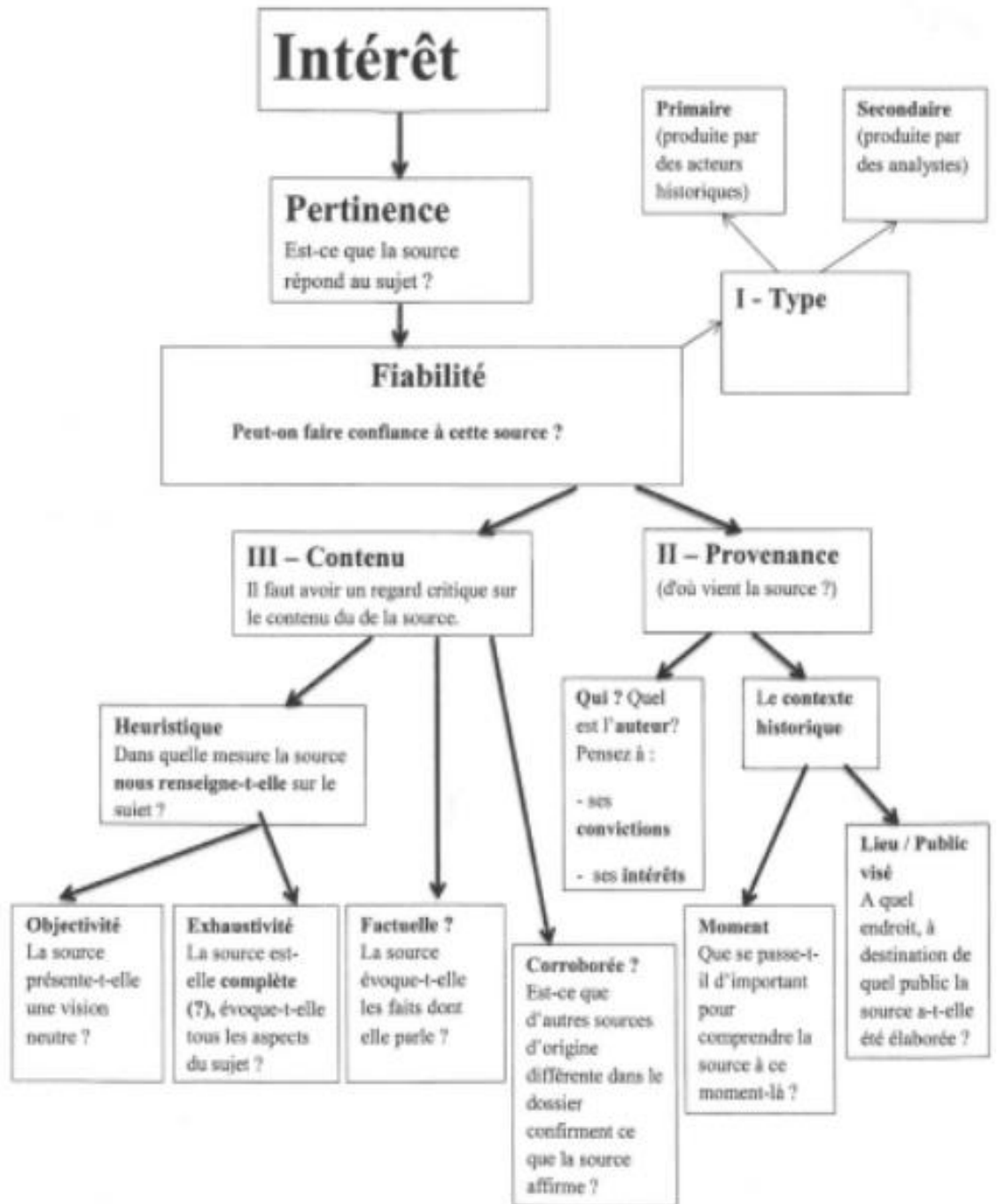
1. Cochez la bonne case en vous aidant de la **fiche méthode** et précisez :
- le type précis de chaque document
 - si c'est un document source ou un document reconstitué

	Doc. écrit	Doc. iconographique	Doc. statistique	Doc. cartographique ou schématique	Doc. de site	Doc. oral	Document source	Document reconstitué
Doc. 1								
Doc. 2								
Doc. 3								
Doc. 4								
Doc. 5								
Doc. 6								
Doc. 7								
Doc. 8								
Doc. 9								
Doc. 10								
Doc. 11								
Doc. 12								

2. Rédigez la présentation du document de votre choix

Annexe 7 - Méthode pour l'analyse critique de document historique (4^e/5^e)

Comment évaluer l'intérêt d'une source historique ?



Annexe 8 - Méthode de la réponse organisée en géographie (5^e)

La réponse organisée en géographie

I Travail au brouillon :

1) Analyser les termes du sujet :

Cette étape permet de circonscrire le périmètre de la réflexion et d'éviter les hors-sujets
Elle est indispensable à une démarche rigoureuse : on ne peut bâtir un devoir sans préciser ce sur quoi on réfléchit.

Cela peut permettre de définir un angle d'attaque au sujet : la **problématique**

2) Rechercher des arguments

Diverses techniques peuvent être utilisées :

- revue de détail des connaissances du cours parmi lesquelles on ne retient que celles qui sont pertinentes pour traiter le sujet
- utilisation d'un questionnaire-type : où ? quand ? quoi ? comment ? pourquoi ? pour quoi ?...

Si cela n'a pas encore été le cas, une **problématique** doit impérativement émerger à ce moment-là de la réflexion, car il faut désormais...

3) ...bâtir un plan, en 2 (à la rigueur) ou 3 parties

Il existe des plans classiques, qui ont chacun leurs qualités et leurs dangers :

a) le plan dialectique

pour schématiser : I OUI

II NON

III Il faut dépasser cette contradiction

Avantage : permet de bâtir un plan assez facilement

Difficulté : il faut trouver un nouvel élément convaincant pour la 3^{ème} partie

b) le plan thématique

I Un aspect peu important ou convaincant du sujet

II Un aspect plus important ou convaincant du sujet

III L'aspect le plus important ou convaincant

Avantage : il suffit de dégager trois axes principaux

Difficulté : il faut que les trois parties soient enchaînées, et pas juxtaposées : il faut aménager une transition logique entre les parties

c) le plan régional

I Un type de territoire

II Un autre type de territoire

(III Un autre type de territoire)

Avantage : Il est facile de le trouver à partir de l'observation

Inconvénient : Le risque est de décrire sans expliquer : il faut dire pourquoi ces 2 ou 3 types d'espaces sont différents.

d) le plan inspiré par la démarche géographique

I Décrire le phénomène

II Analyser le phénomène

III En dégager les enjeux

Avantage : démarche la plus géographique : on voit et décrit, on réfléchit et analyse, on évalue l'influence des différents acteurs sur le phénomène et leurs rapports

Inconvénient : Un I forcément assez court si on ne veut pas empiéter sur le II.

Annexe 9 - Exercice de repérage de plan en géographie (5^e)

Exercice de méthode : retrouver le plan d'une
réponse rédigée

Sujet : « les réseaux urbains dans le monde »

- 1 Dans l'Antiquité, des voies romaines reliaient déjà les villes situées autour de la Méditerranée dans l'ensemble de l'empire romain. Il semblerait depuis que les villes n'aient cessé, quelque soient les événements politiques, de communiquer entre elles, en échangeant des personnes, des marchandises, des capitaux et des informations par des moyens de plus en
- 5 plus élaborés : autoroutes, liaisons aériennes, télécommunications. L'ampleur de ces flux contribue à établir une hiérarchie entre les villes, donnant ainsi naissance à des réseaux urbains de formes variées. Comment ce phénomène organise-t-il l'espace mondial ? Si l'on considère les villes comme des pôles reliées par des flux (I), on remarque la constitution de réseaux urbains différents et hiérarchisés (II) à toutes les échelles (III). En premier lieu, on
- 10 peut considérer que les villes sont des pôles entre lesquels s'organisent des flux de transport. Les villes sont des pôles organisant l'espace : en fonction de leur taille et de leurs équipements, elles assurent les services indispensables aux campagnes et aux petites villes voisines. L'espace sur lequel une ville assure sa domination s'appelle l'aire d'influence. Celle-ci dépend des équipements dont dispose la ville, notamment dans le domaine des
- 15 services. La présence d'une université ou d'un grand hôpital permettent aux grandes villes d'un pays de dominer une partie de son territoire, comme c'est par exemple le cas de Graz en Autriche. Pour propager leur influence, les villes se servent d'axes de communication. Les plus grandes villes sont dotées des équipements les plus performants : aéroports internationaux, trains à grande vitesse (TGV), autoroutes. Pour améliorer leur compétitivité,
- 20 les villes cherchent à devenir des carrefours multimodaux, c'est-à-dire à connecter tous les types de transports, comme l'a fait Lyon au nouvel aéroport Saint-Exupéry, où passent une autoroute et une ligne de TGV. Tout cela amène à la constitution de réseaux urbains différents et hiérarchisés, plus ou moins denses en fonction du nombre de villes qui les constituent et de la distance qui les sépare. Dans les pays en voie de développement, la capitale écrase les
- 25 autres villes et limite leur influence, comme Dakar au Sénégal. Dans les pays neufs, comme le Canada, le réseau urbain est asymétrique : les pôles sont souvent sur les littoraux, comme Vancouver, ou sur les grands axes de pénétration, comme Toronto. Dans les pays d'Europe, les réseaux urbains sont plus dense et présentent des formes variées. Deux cas peuvent être schématiquement différenciés : d'une part, les pays centralisateurs comme la France ou le
- 30 Royaume-Uni, où une ville domine tout le réseau urbain ; d'autre part, les pays d'unification tardive comme l'Italie, où plusieurs villes millionnaires en habitants forment un réseau multipolaire dominé par Milan, Rome et Naples. En dernier lieu, il convient de souligner que le phénomène des réseaux urbains se produit à plusieurs échelles : à l'échelle mondiale, les villes globales telles que Tokyo ou New York entretiennent des relations intenses qu'elles
- 35 soient bancaires, commerciales, industrielles, politiques, culturels : l'obstacle des communications a été levé par le progrès des télécommunications et du transport aérien. Notre devoir a montré par de nombreux exemples que des réseaux urbains hiérarchisés se mettent en place dans tous les pays à l'échelle nationale. A l'échelle régionale aussi, une hiérarchie se dégage entre les villes : en faveur de Barcelone en Catalogne par exemple. En conclusion, les
- 40 réseaux urbains, très divers selon les conditions de développement de l'urbanisation dans les différentes régions du monde, s'emboîtent les uns dans les autres par un jeu d'échelles et semblent organiser l'espace mondial en permettant aux villes de dominer l'espace qui les
- 45 environne. Il serait donc intéressant d'étudier l'effet de ce phénomène sur les zones rurales.

Objectif : reconstruire le plan de *réponse rédigée* écrite d' « un bloc »

Pour l'atteindre, 2 questions à traiter :

1. retrouvez chacun des éléments dans le texte

Pour cela, vous pouvez vous aider des mots de liaison : « en premier lieu », « ainsi », « d'une part / d'autre part » ...

2. remplissez les pointillés dans le plan : vous obtenez un plan de *réponse rédigée*

Voici le plan qu'il vous faut retrouver :

<p>INTRODUCTION : présentation du sujet (PdS) : - - - - - problématique (PB) : annonce du plan (AdP) : . - - - -</p> <p>I description du phénomène : les villes créent entre elles des réseaux urbains A : Ex : B : Ex :</p> <p>II analyse du phénomène : les différents types de réseaux urbains A : Ex : B : Ex : C : 1 : 1^{er} cas : Ex : 2 : 2^{ème} cas : Ex :</p> <p>III résultat du phénomène : des réseaux urbains à plusieurs échelles A : Ex : B : C : Ex :</p> <p>CONCLUSION : réponse à la problématique : élargissement vers une question proche jugée d'intérêt :</p>

Annexe 10 – Grille de notation de l'épreuve orale de DNL pour la mention européenne du baccalauréat (Académie de Montpellier, 2014)



**EVALUATION DE L'ÉPREUVE SPECIFIQUE DE DNL
EN SECTION EUROPEENNE
SESSION 2014**

GRILLE d'EVALUATION

NOM Prénom du candidat :

Date de l'interrogation : matin / après-midi

A. ÉPREUVE ORALE DE LANGUE comptant pour 80% de la note

S'exprimer en continu dans la langue		Prendre part à une conversation		Intelligibilité et recevabilité linguistique		Qualité de l'information et de la culture		Analyse et argumentation disciplinaire	
première partie		deuxième partie		ensemble de l'épreuve					
Degré 1		Degré 1		Degré 1		Degré 1		Degré 1	
Produit un discours simple et bref à partir du ou des document(s).	1 2	Répond et réagit de façon simple, même si l'interlocuteur doit parfois reformuler	1 2	S'exprime dans une langue compréhensible malgré un vocabulaire limité et un accent qui gêne l'intelligibilité.	1 2 3	Connaissances erronées ou très limitées.	1 2 3 4	Analyse et argumentation insuffisantes	1 2 3 4
Degré 2		Degré 2		Degré 2		Degré 2		Degré 2	
Produit un discours articulé, assez clair et détaillé avec des éléments d'argumentation.	3 4	Plusôt actif dans l'échange, capable de développer et sait- au besoin - se reprendre et reformuler.	3 4	S'exprime dans une langue globalement correcte. Peut varier la formulation pour éviter de répéter. L'accent gêne parfois l'intelligibilité.	4 5 6	- connaissances suffisantes, malgré des erreurs ponctuelles	6 7	Présente une argumentation construite mais qui reste incomplète	6 7
Degré 3		Degré 3		Degré 3		Degré 3		Degré 3	
Produit un discours clair, bien argumenté et nuancé. Impression d'aisance.	6 8	S'exprime de façon spontanée, cherche à convaincre, réagit avec vivacité et pertinence.	6 8	S'exprime dans une langue correcte, fluide, avec une prononciation et une intonation claires et naturelles.	7 8	Très bonne maîtrise des connaissances et/ou culture large dans le domaine considéré.	8 9 10	-Développe un argumentaire solide justifié et construit. - Fait preuve d'esprit critique	8 9 10
Note sur 8		Note sur 8		Note sur 8		Note sur 10		Note sur 10	
APPRÉCIATION des Interrogateurs:								Total obtenu	Note
								/ 40	/20

NOM et signature des interrogateurs :

Annexe 11 - Grille de notation des prises de parole en continu (4^e/5^e) – version enseignant

	Exactitude / correction grammaticale « A un bon contrôle grammatical » (CECRL : 90).	Contrôle / Maîtrise du vocabulaire (CECRL : 89).	Aisance à l’oral (CECRL : 101).	Structuration de l’argumentation disciplinaire	Qualité de l’information et de la culture
Acquis	4-5 : « des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement » (B2+).	4-5 : « L’exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication » (B2).	4-5 : « Peut communiquer avec spontanéité, montrant souvent une remarquable aisance et une facilité d’expression même dans des énoncés complexes assez longs » (B2+).	4-5 : « Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées » (B2+).	15-20 : Très bonne maîtrise des connaissances et/ou culture large dans le domaine considéré.
En voie d’acquisition	2-3 en 5 ^e , 4 en 4 ^e : « A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus » (B2).	2-3 : « des erreurs sérieuses se produisent » parfois « quand il s’agit d’exprimer une pensée plus complexe » (« B1+ »).	2-3 : « Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier bien qu’il/elle puisse hésiter en cherchant tournures et expressions, l’on remarque peu de longues pauses » (B2).	3 en 4 ^e , 2 en 5 ^e : « Peut utiliser un nombre limité d’articulateurs pour relier ses énoncés bien qu’il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention » (B2).	10-14 : Connaissances suffisantes, malgré des erreurs ponctuelles.
Non acquis	1 : Persistance d’une nette influence de la langue maternelle (B1). 0 : Ne s’exprime pas.	1 : « des erreurs sérieuses se produisent » systématiquement « quand il s’agit d’exprimer une pensée plus complexe » (B1-). 0 : Ne s’exprime pas.	1 : « les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections » restent fréquentes. 0 : Ne s’exprime pas.	1 : Se contente « relier une série d’éléments courts, simples et distincts » (B1). 0 : Pas de structuration.	5-9 : Connaissances superficielles. 0-4 : Connaissances erronées ou très limitées.

Annexe 12 - Grille de notation des prises de parole en continu (4^e/5^e) – version élèves

	Grammaire	Vocabulaire	Aisance	Plan	Connaissances
Acquis	4-5 : C'est bien. Vous ne faites que de petites erreurs.	4-5 : C'est bien ! - Il n'y a pas de confusions dans le choix des mots (5). - Il y a quelques confusions dans le choix des mots (4).	4-5 : C'est bien. Vous avez parlé assez longtemps sans difficulté. - il n'y a pas d'hésitations (5). - il y a peu d'hésitations (4).	4-5 : Le plan est satisfaisant. On comprend bien l'enchaînement de vos idées sans que vous répétiez les mêmes mots de liaison.	15-20 : Très bonne maîtrise des connaissances et/ou culture large dans le domaine considéré.
En voie d'acquisition	2-3 en 5 ^e , 4 en 4 ^e : Quand vous faites des erreurs, on vous comprend quand même sans problème.	2-3 : Quand vous exprimez des idées plus complexes, vous avez encore de petites difficultés, mais vous êtes en bonne voie !	2-3 : Malgré quelques hésitations, vous êtes sur la bonne voie.	3 en 4 ^e , 2 en 5 ^e : Vous avez essayé de faire un plan – même s'il n'est pas toujours logique, c'est déjà positif.	10-14 : Connaissances suffisantes, malgré des erreurs ponctuelles.
Non acquis	1 : Encore un effort : la grammaire de votre langue maternelle gêne un peu la compréhension.	1 : Il y a encore trop d'erreur quand vous exprimez des idées plus complexes.	1 : Vous cherchez encore trop vos mots. Encore un effort en L2 !	1 : Vous vous contentez de relier des éléments. Il faut structurer votre plan.	5-9 : Connaissances superficielles. 0-4 : Connaissances erronées ou très limitées.

Annexe 13 - Grille de notation des prises de parole en continu (6^e/7^e) – version enseignant

	Exactitude / correction grammaticale (CECRL : 90)	Contrôle / Maîtrise du vocabulaire (CECRL : 89)	Aisance à l'oral (CECRL : 101)	Structuration de l'argumentation disciplinaire	Qualité de l'information et de la culture
Acquis	4-5 : « Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale les erreurs sont rares et difficiles à repérer » (C1).	4-5 : « À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives » (C1).	4-5 : « Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours » (C1).	« Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation » (C1).	15-20 : Très bonne maîtrise des connaissances et/ou culture large dans le domaine considéré.
En voie d'acquisition	2-3 : « des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement » (B2+).	2-3 : « L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication » (B2).	2-3 : « Peut communiquer avec spontanéité, montrant souvent une remarquable aisance et une facilité d'expression même dans des énoncés complexes assez longs » (B2+).	« Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. » (B2+)	10-14 : Connaissances suffisantes, malgré des erreurs ponctuelles.
Non acquis	1 : « fait des fautes conduisant à des malentendus » (<B2). 0 : Ne s'exprime pas.	1 : Les confusions et les choix de mots incorrects gênent la communication (<B2). 0 : Ne s'exprime pas.	1 : On remarque encore de longues pauses. 0 : Ne s'exprime pas.	1 : Il persiste des « sauts » (B2) dans l'argumentation 0 : Pas de structuration.	5-9 : Connaissances superficielles. 0-4 : Connaissances erronées ou très limitées.

Annexe 14 - Grille de notation des prises de parole en continu (6^e/7^e) – version élèves

	Grammaire	Vocabulaire	Aisance	Plan	Connaissances
Acquis	4-5 : C'est bien : les erreurs sont rares et difficiles à repérer.	4-5 : Il n'y a pas (5) ou presque pas (4) d'erreurs de vocabulaire significatives.	4-5 : Vous parlez couramment (5), vous n'avez du mal à enchaîner que lorsque le propos est vraiment très complexe ou abstrait (4).	Argumentaire solide justifié et construit (4) et d'un esprit critique constructif (5).	15-20 : Très bonne maîtrise des connaissances et/ou culture large dans le domaine considéré.
En voie d'acquisition	2-3 : Vous ne faites que de petites erreurs : vous êtes sur la bonne voie !	2-3 : Il y a quelques confusions dans le choix des mots, mais vous êtes sur la bonne voie.	2-3 : Vous parlez spontanément, et le plus souvent sans hésiter.	Argumentation construite mais qui reste incomplète.	10-14 : Connaissances suffisantes, malgré des erreurs ponctuelles.
Non acquis	1 : Vous faites des erreurs conduisant à des malentendus ».	1 : Les confusions et les choix de mots incorrects gênent la communication.	1 : Il reste de longues pauses à éviter.	1 : Il y a des « sauts » illogiques dans l'argumentation.	5-9 : Connaissances superficielles. 0-4 : Connaissances erronées ou très limitées.

MOTS-CLÉS : discipline non linguistique, français langue d'enseignement, école européenne, harmonisation entre sections linguistiques, Luxembourg, histoire, géographie.

RÉSUMÉ

Dans une école plurilingue sise dans un pays plurilingue, comme une Ecole européenne de Luxembourg - I, il y a lieu de se demander comment utiliser l'enseignement de disciplines non linguistiques (DNL), en l'occurrence l'histoire et la géographie, en L2 pour prendre en compte et aider à développer les compétences à communiquer langagièrement dans la L2 des élèves. A cette fin, la réflexion sur les besoins langagiers en fonction des objectifs en DNL et en langue d'enseignement (le français) s'avère utile. L'enseignement en L2 allemand et anglais s'y déroulant dans un contexte comparable, mener cette réflexion en commun et agir de façon pragmatique par des formes communes d'évaluation entre L2 d'enseignement sont deux modalités complémentaires pour harmoniser les objectifs, en géographie notamment.

KEYWORDS : non-language subjects in second language teaching, French as a language of instruction, European School, cross-section harmonisation, Luxembourg, History, Geography.

ABSTRACT

In a plurilingual school situated in a plurilingual country such as the European School Luxembourg –I, subjects taught in the pupil's second language such as History and Geography in this study, are an opportunity to take into consideration and foster communicative language competence in L2.. This implies the detection of language needs in the syllabi of both L2 (French in this case) and subjects taught in L2. As it also applies to classes taught in L2 English and German, harmonisation is possible through both cross-sectional reflection and the definition of common examinations.