

LES CAHIERS DE L'AEFE



POUR UNE ÉDUCATION PLURILINGUE

LA POLITIQUE
DES LANGUES DE L'AEFE

SOMMAIRE

Le mot de la directrice 04

I Principes de la politique des langues de l'AEFE 07

LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS 08

LANGUE NATIONALE :

UNE IDENTITÉ BILINGUE ET BICULTURELLE 09

ÉDUCATION PLURILINGUE : LE CHOIX DES LANGUES 11

II L'enseignement des langues et en langues pour une éducation plurilingue 15

ORGANISER UN ENSEIGNEMENT BILINGUE 17

Définitions 17

Volume horaire et alternance 17

Pour un enseignement du français, langue maternelle 2 18

Mettre en œuvre une didactique adaptée 20

Pour un enseignement bilingue 21

RÉUSSIR UNE ÉDUCATION PLURILINGUE 22

Définir la situation linguistique du pays 22

Définir la situation linguistique de l'établissement 23

Définir la situation linguistique familiale 23

CONSTRUIRE UN PARCOURS PLURILINGUE, RAISONNÉ, PROGRESSIF ET COHÉRENT 23

Dès le premier degré 23

Dans le second degré 24

Parcours scolaire et plurilinguisme 25

III Mise en œuvre 27

QUELQUES STRATÉGIES ET DISPOSITIFS INDISPENSABLES 28

Globaliser les horaires en langues et varier leur distribution au cours de la scolarité 28

Évaluation : certifications et examens 29

Les sections internationales (SI) 30

Enseignements en langues et disciplines non linguistiques (DNL) 31

UNE PÉDAGOGIE INTERACTIVE ET INNOVANTE 33

Pratiquer et développer l'intercompréhension 33

Inscrire la pédagogie de projet au cœur des apprentissages en langues 33

Points-clés de mise en œuvre 34

LE MOT DE LA DIRECTRICE



L'AEFE – Agence pour l'enseignement français à l'étranger – met en œuvre une politique des langues originale, ambitieuse et innovante.

Porteuse des valeurs universelles que promeut la France, l'AEFE place l'éducation à la diversité linguistique et culturelle au cœur de son projet pour les langues dans les 135 pays de son réseau.

Cette politique plurilingue et pluriculturelle répond avant tout à une exigence éthique, pour que langues et cultures, reconnues à égale dignité, interagissent dans un dialogue fécond.

Elle conjugue rayonnement de la langue et de la culture françaises, vitalité des langues et des cultures des pays qui accueillent les établissements, et dynamisme des langues de diffusion internationale.

Pour l'AEFE, toutes les langues sont également fondatrices d'identités et porteuses de valeurs. Le respect de la pluralité de ce patrimoine universel irrigue chacun des volets de la politique des langues.

Le projet de l'AEFE pour les langues est par essence éducatif. À travers la construction de compétences linguistiques et langagières, l'éducation citoyenne des élèves en constitue l'enjeu principal.

L'expérience de l'altérité, l'interrogation identitaire de soi dans son rapport à l'autre sont les fondements mêmes de la construction de l'individu et de la formation du citoyen.

La mise en œuvre pédagogique et les modalités d'enseignement sont adossées à l'état de l'art dans les domaines de la didactique et des neurosciences. Elles exploitent toutes les potentialités du numérique.

La définition des curricula, la conception des enseignements de langues et en langues et la déclinaison en apprentissages sont précisées dans les pages qui suivent.

Indissociable des missions confiées à l'opérateur public par la loi du 6 juillet 1990, la politique des langues de l'AEFE vise la formation de citoyens plurilingues et pluriculturels, acteurs responsables et solidaires du monde de demain.

Hélène Farnaud-Defromont

Directrice de l'AEFE

A stylized, handwritten signature in black ink, consisting of a single continuous line that forms a loop and extends to the right.





> Principes de la politique des langues de l'AEFE



Lycée français Jules Verne de Johannesburg

Trois orientations ambitieuses structurent conjointement le contrat éducatif en langues partagé dans le réseau AEFÉ :

- la maîtrise pour tous du français, langue, culture, valeurs ;
- la pratique pour tous de la langue et de la culture du pays d'accueil à égale qualité d'enseignement et d'apprentissage, à égales dignité et considération accordées à l'histoire et à la culture ;
- une éducation plurilingue et interculturelle, dynamique et novatrice, attestant de l'ouverture des établissements à leur dimension internationale, de façon à développer chez tous les élèves une compétence diversifiée en langues, systématiquement certifiée, et dont ni le nombre ni le choix ne sauraient être déterminés a priori.

→ La maîtrise du français

Le réseau des établissements d'enseignement français à l'étranger est le principal vecteur de la diplomatie éducative française. Ce réseau scolaire joue un rôle éminent dans la politique de rayonnement linguistique et culturel de la France comme dans la diffusion de son savoir-faire éducatif. Cette stratégie de coopération s'adosse à des valeurs de solidarité, de réciprocité, et de partage pour le développement de la diversité linguistique et culturelle dans le monde.

Il s'agit d'une part de permettre l'expatriation de ressortissants français dans de bonnes conditions en assurant

un suivi de scolarité pour leurs enfants, d'autre part de promouvoir la langue et la culture françaises pour développer la francophonie et la francophilie auprès de la jeunesse des pays d'accueil.

Les standards de qualité reconnus à l'éducation française sont garantis par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche dans le cadre de l'homologation accordée aux établissements qui respectent les programmes français (horaires, organisation, contenus, démarche, etc.). Dans tout le réseau homologué, la continuité de la scolarité française est ainsi assurée aux enfants français de familles expatriées, ce qui leur permet un parcours cohérent dans n'importe quel pays où se trouve un lycée français comme lors d'un retour en France. Pour les familles binationales, c'est l'assurance de pouvoir maintenir et développer le lien linguistique, culturel et éducatif avec la France.

Pour les ressortissants du pays-hôte ou pour les élèves d'autres nationalités, le choix du lycée français est fortement signifiant. Ce peut être le choix d'un système éducatif de haute qualité académique, au curriculum cohérent, aux programmes nationaux à la forte unité linguistique et didactique, aux normes reconnues, donnant accès à des diplômes clairement identifiés et dont la validité nationale et internationale est attestée. Ce peut être aussi le choix d'une langue, d'une culture, de valeurs, dont le rayonnement est aussi diversifié que pérenne. Si pour d'innombrables familles à travers le monde la France est le pays de Molière, de Victor Hugo, des peintres impressionnistes ou cubistes, pour nombre d'entre elles aussi, et parfois les mêmes, la France est aujourd'hui la patrie des technologies de pointe, comme elle a pu être celle de Gustave Eiffel ou de Marie Curie. Enfin, la France est avant tout la patrie des Lumières et des droits de l'homme, des valeurs universelles qui intègrent le respect des différences et des singularités.

Sur ce socle fondateur se déploient la coopération bilatérale et le rayonnement international que traduit la politique des langues de l'AEFE.

→ **Langue nationale : une identité bilingue et biculturelle**

Pour favoriser le développement de la coopération bilatérale, la place réservée dans chaque établissement homologué – parallèlement au français – à la langue, à la culture, à l'histoire du pays d'accueil est la clé de la réussite de cette relation éducative.

L'expression de « pays-hôte », à privilégier, met en valeur la dimension de réciprocité linguistique et culturelle, d'égalité et de respect entre les deux langues, cultures, histoires et identités. Cette exigence permet d'assurer la transmission du double héritage dévolu à ces enfants binationaux ou nationaux, qui ont fait le choix du lycée français, sans renoncer à leur autre patrimoine linguistique et culturel. Tous ont vocation à recevoir une éducation bilingue et biculturelle, à réaliser le métissage heureux de deux langues et de deux cultures, auxquelles ils appartiennent également par naissance ou par choix.

À ces élèves, il convient que soit proposé un parcours de l'école maternelle jusqu'en terminale, qui leur permette le cas échéant de rejoindre leur système éducatif national en cours de scolarité. Il importe de leur assurer aussi un accès aisé aux études supérieures en France mais également dans le pays hôte qui, pour certains, est un pays de résidence à long terme.

À cet égard, une politique de promotion du baccalauréat français, de sa reconnaissance par les universités locales, est indissociable de la politique des langues de l'AEFE. Elle trouve sa meilleure expression dans l'ouverture la

plus précoce possible de sections internationales (SI) dans la langue et la culture du pays hôte chaque fois que cela est possible. Lorsque cela ne l'est pas, il est souhaitable de construire un parcours linguistique qui permette aux élèves de passer les épreuves en langue nationale au baccalauréat.

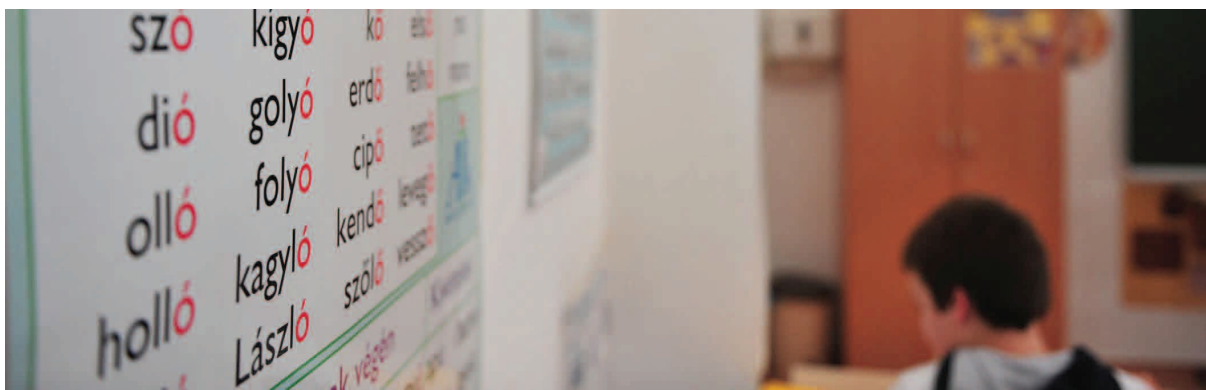
La logique de cette éducation est – au-delà d'un bilinguisme effectif et indispensable – celle d'un plurilinguisme audacieux et maîtrisé, destiné à construire chez les élèves du réseau une compétence en langues et une compétence d'interculturalité et de médiation culturelle, marque d'un projet éducatif de qualité.

Le réseau AEFÉ a vocation à être une pépinière de talents pour « les métiers des langues » (interprètes, traducteurs, etc.). Certains établissements du réseau développent de manière de plus en plus concertée, une politique d'orientation des élèves en lien avec la politique des langues mise en œuvre à l'AEFE.

Ce plurilinguisme dynamique porte la vocation internationale du réseau. Il repose sur une diversification raisonnée des apprentissages en lien avec la cohérence du parcours de l'élève et l'offre linguistique que peut assurer l'établissement.

Lycée Descartes de Rabat





Lycée français Gustave Eiffel de Budapest

→ Éducation plurilingue, le choix des langues

Le bilinguisme développe chez les élèves, quelles que soient les langues apprises en contact l'une de l'autre, une « conscience métalinguistique » qui favorise la compréhension de la langue comme système et construit ainsi la compétence à « apprendre des langues » et à comprendre leur fonctionnement. C'est la base du plurilinguisme et sa condition.

Le plurilinguisme permet de développer des compétences avérées de médiation culturelle et d'interculturalité. L'individu plurilingue n'est pas simplement celui qui parle plusieurs langues mais aussi celui qui est capable de passer aisément d'une culture à une autre, de pratiquer un décloisonnement linguistique et culturel, et cela même dans des langues et cultures qui ne sont pas les siennes ou qu'on ne lui aura pas enseignées. C'est la différence fondamentale avec le bilinguisme/biculturel et c'est en ce sens que l'on peut parler d'une « éducation plurilingue »

qui participe d'une ouverture à l'altérité culturelle et en donne la « compétence » (la capacité à transférer et transposer dans un autre contexte et en d'autres situations ce qui a été appris).

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), définit la compétence plurilingue en insistant sur sa dimension dynamique : « *On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.* »



Lycée français Jean Mermoz de Dakar

Le choix des langues est une question complexe à haute valeur stratégique. Toutes les langues ont le même potentiel de formation cognitive et culturelle, de développement de l'individu. Aucune ne peut être considérée comme une langue « mineure ». C'est pourquoi le réseau peut choisir d'investir dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue du « pays-hôte », quelle qu'elle soit, pour assurer le bilinguisme.

En revanche, le choix des langues « autres », des langues étrangères, pour construire le plurilinguisme suppose une

réflexion en lien avec le projet d'orientation, car ces langues « autres » seront souvent choisies dans le cadre d'une attente de plus-value socioprofessionnelle.

Il importe d'éclairer avec pertinence les orientations des familles et des établissements.

Le premier point sur lequel attirer l'attention est le choix massif de l'anglais fait par les familles. Il appartient aux éducateurs de faire prendre conscience aux familles qu'une capacité avérée en anglais – et de si haut niveau

soit-elle – ne suffira pas demain à assurer à des jeunes un profil de linguistes internationaux et pas davantage à leur valoir une préférence sur le « marché ». Il faut donc élargir et diversifier l'apprentissage des langues pour que les compétences linguistiques représentent à la fois une plus-value professionnelle et le motif d'une priorité au recrutement.

On peut considérer qu'il n'existe pas aujourd'hui de langue capable de représenter à elle seule « la clé linguistique internationale » : le plurilinguisme est déjà une nécessité dans un monde multipolaire.

La langue anglaise est reconnue comme une « koinè » (« langue commune ») mais son caractère « prépondérant » dans toutes les études linguistiques ne la rend justement plus discriminante.

Enfin, on ne peut ignorer le poids linguistique que vont représenter les pays émergents (Brésil, Russie, Inde, Chine) dans leur zone d'influence propre et au-delà, voire entre eux.

Il importe donc de réfléchir dès aujourd'hui à ce que sera la réalité géolinguistique de demain pour que les élèves fassent des choix pertinents sur la durée et construisent un plurilinguisme à même de leur permettre d'afficher une compétence certifiée dans quelques-unes des langues véhiculaires à vocation internationale.

Les trois axes de la politique des langues de l'AEFE sont adossés à un principe éducatif primordial, l'égalité d'accès de tous les élèves à cette éducation plurilingue. En effet, le réseau fait le pari de « l'éducation à la française » qui est celui de l'éducabilité, de l'excellence pour tous.

En ce qui concerne les langues, les établissements du réseau mettent en œuvre des dispositifs à organisation variable et diversifiée qui permettent de construire pour

tous les élèves un enseignement des langues cohérent de l'école primaire à la terminale, favorisé par la spécificité des établissements du réseau à cet égard.

4647484950 5152535455 5657585960

162636465 66676869707172737475 76777879808182838485 86

f m r s l i
v ch e

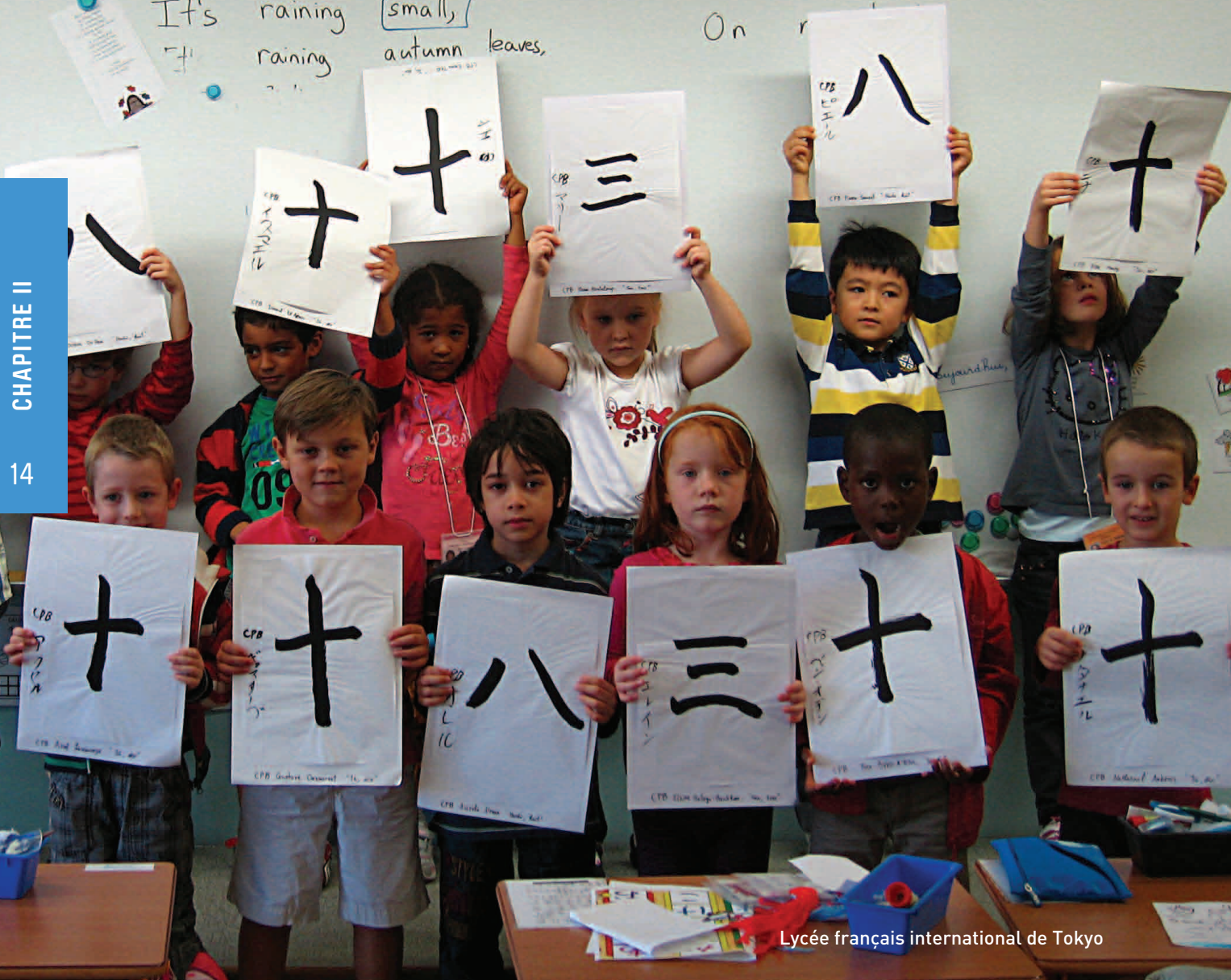
Rain of Leaves

Friday, October

It's raining big,
It's raining small,
It's raining autumn leaves,

I look
It's raining bookmarks
On

CHAPITRE II
14





> L'enseignement des langues et en langues pour une éducation plurilingue



Lycée français de Delhi

Inscrit et construit dans et par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), désormais partagé de manière élargie de par le monde, l'enseignement des langues dans le réseau AEFÉ est ambitieux et novateur, pour répondre aux attentes clairement définies par l'UNESCO : « *encourager la diversité linguistique dans le respect de la langue maternelle à tous les niveaux de l'éducation, et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme aussi tôt que possible* ».

La diversité des situations locales et des établissements comme de leurs publics, est la richesse du réseau AEFÉ :

la déclinaison et la mise en œuvre pédagogique de cet enseignement des langues supposent une expertise préalable et une adaptation réfléchie au contexte et aux ressources, en concertation et avec l'appui du service pédagogique de l'AEFE et des inspecteurs de l'éducation nationale. Les projets de zone et d'établissement sont le cadre propice à une définition contextualisée dont les plans régionaux de formation (PRF) doivent favoriser la mise en œuvre adaptée.

→ Un enseignement bilingue

Définitions

Bilingue et bilinguisme sont des termes pouvant prêter à confusion. L'on peut parler de « situation de bilinguisme » pour un État, un pays ou une famille où deux langues sont en contact permanent, également utilisées et/ou officiellement reconnues.

En ce qui concerne un individu bilingue, le terme est employé couramment pour désigner la maîtrise à peu près égale des deux langues, y compris dans la dimension socio-culturelle et les codes comportementaux supposés par chacune d'elles (et quelles que soient ces langues).

Lorsque l'environnement et le contexte familial ne sont pas intrinsèquement bilingues, le bilinguisme est un résultat acquis au terme d'un processus d'apprentissage long et complexe. On ne peut affirmer qu'un enfant « monolingue » est devenu « bilingue » au terme de quelques années d'enseignement bilingue, quelle que soit l'excellence de l'enseignement dispensé, des démarches didactiques et des dispositifs pédagogiques mis en œuvre.

La communauté scientifique internationale s'entend pour considérer que l'on peut parler d'enseignement bilingue lorsque l'on assure aux élèves – dans des proportions diverses – un enseignement de deux langues et en deux langues. Ce qui définit un enseignement bilingue, c'est le fait que la langue soit objet d'apprentissage et vecteur d'apprentissage. On peut donc dire aujourd'hui que le réseau AEFÉ est un réseau d'enseignement bilingue partout dans le monde, et ce dès la maternelle. Il doit assurer un enseignement de qualité du français et en français, conjointement à un enseignement de la langue du pays d'accueil et en langue du pays d'accueil. Dès lors, l'ambition éducative du réseau est de construire

un enseignement bilingue fondé sur la maîtrise de ces deux langues, pratiquées conjointement dans des proportions et selon des modalités variables et qui constituent le socle linguistique et langagier nécessaire au développement d'une éducation plurilingue, initiée si possible dès l'école élémentaire (éventuellement au cours du cycle 2).

Volume horaire et alternance

Le taux horaire consacré à chacune des langues joue un rôle mais n'est en rien déterminant pour définir un enseignement dit bilingue, non plus que pour assurer son efficacité. L'horaire est en effet une variable étroitement dépendante des programmes nationaux, du taux d'exposition à la langue cible, du degré d'immersion possible ou souhaité, etc.

La France accorde un label d'excellence et de qualité francophone appelé « LabelFrancÉducation », à ceux des établissements étrangers dont les filières d'enseignement francophone assurent 30 % d'enseignement du français et en français. C'est là un point important qu'il convient de garder comme repère.

Il convient aussi de ne pas encourager – même par commodité – l'usage de l'expression « enseignement bilingue » ou « filières bilingues » pour désigner les seuls dispositifs d'enseignement linguistique à parité horaire et moins encore d'en faire la condition d'un bilinguisme réussi. C'est induire des représentations erronées et créer chez les familles et les élèves des espérances ou des frustrations injustifiées. En revanche, il est essentiel de se préoccuper de la manière d'articuler apprentissages linguistiques et acquisition de savoirs. Dans une éducation bilingue, l'enseignement en langues revêt un aspect primordial, aussi important que l'enseignement de la langue. Ainsi un enseignement bilingue devra-t-il intégrer des activités langagières en langue française,

mais aussi dans la langue du pays d'accueil. La réflexion sur l'alternance des langues est décisive pour la réussite d'un enseignement bilingue assurant l'acquisition des connaissances disciplinaires en même temps que l'approfondissement des connaissances langagières.

En primaire, le choix entre « macro-alternance » (partition des programmes) et « micro-alternance » (alternance des langues au sein d'une même séquence de classe) est trop complexe pour être traité ici. L'on peut toutefois indiquer que la « micro-alternance » permet plus de souplesse et de flexibilité et qu'elle facilite la maîtrise de ce bilinguisme à tous les élèves. Il peut être fructueux de réfléchir à une combinaison concertée des deux approches.

Plus exigeante – pour les enseignants comme pour les élèves, surtout jeunes – la macro-alternance suppose d'être construite *a priori* et comme « institutionnalisée » (modèle de la discipline non linguistique au lycée par exemple) et peut compléter la pratique de la micro-alternance sur des points de programmes précis. Mais il faut éviter qu'elle ne se double d'une alternance dans le rythme scolaire (une journée par langue dans la semaine, voire une semaine par langue en alternance dans le mois), dommageable pour la progression des élèves.

Pour un enseignement du français, langue maternelle 2

Quelle que soit la situation linguistique initiale, on peut affirmer que le français doit être acquis de telle manière qu'il devienne pour tous les élèves non francophones une véritable seconde langue maternelle, ce que l'on pourrait désigner par LM2.

L'intervention de Xavier North, alors délégué général à la langue française et aux langues de France, lors de la tenue des « Assises FLAM » (français langue maternelle)

au Sénat le 25 mai 2012 traitait du thème : « Qu'est-ce qu'une langue maternelle ? ». En voici un extrait :

Qu'est-ce qu'une langue maternelle ? C'est apparemment la langue dans laquelle on baigne à la naissance, la langue que l'on entend dans le ventre de sa mère, mais il est frappant de constater que la plupart des dictionnaires du XIX^e siècle la définissent encore non pas par référence à une ascendance mais par rapport à un territoire : comme la langue du pays natal, la langue du pays où l'on est né. En latin, langue maternelle se traduit par « sermo patrius » : c'est la langue de la mère-patrie, et ce peut donc être aussi la langue du père, patrie et père ayant la même étymologie. (...) Il faut attendre le milieu du XX^e siècle pour que s'impose définitivement le sens que nous connaissons aujourd'hui, et que la langue se détache en quelque sorte du territoire (les historiens nous diront peut-être qu'il faut y voir l'un des signes de la mondialisation, qui a notamment pour effet, on le sait, de « déterritorialiser » les langues). (...) On peut découvrir sur le site du gouvernement fédéral canadien, qui doit gérer la difficile coexistence de l'anglais et du français chez un même individu, cette définition :

« la langue maternelle est la première langue apprise à la maison dans l'enfance » (c'est en effet l'acception la plus courante aujourd'hui). Or le site ajoute cette précision étonnante, que peuvent expliquer les situations de bilinguisme : « si la personne ne comprend plus la première langue apprise, la langue maternelle est la deuxième langue apprise ». Autrement dit, on peut oublier sa

langue maternelle, avoir par exemple le français pour première langue apprise, ne plus le comprendre ou le parler, et dans ce cas, c'est l'anglais qui devient la langue maternelle.

Comme c'était le cas pour Montaigne, mais pour des raisons différentes, la langue maternelle est alors une langue seconde.

La langue maternelle, c'est la langue qui vous situe dans une lignée, c'est la langue qui vous donne accès à une mémoire – ce n'est pas toujours la première langue apprise, ni même la langue du pays où l'on naît. [...]

C'est la langue d'un pays, fût-il imaginaire, avec lequel on décide d'avoir un lien primordial. [...]

Il faut considérer en effet que le français pour les parents qui ne sont pas français et font cependant le choix d'élever et d'éduquer leurs enfants dans un lycée français – parfois durant quinze années de scolarité – ne saurait être l'objet d'un apprentissage strictement académique, quelle qu'en soit l'excellence. C'est, bien au-delà, le choix de tout « un vécu et une identité en français » qui est supposé par le terme d'« éducation à la française ».

Le français est ici langue d'élection et de dilection, ce pour quoi il peut et doit être enseigné et appris comme une langue maternelle doit l'être. Nombre de parents d'élèves nationaux – parfois eux-mêmes anciens élèves du lycée français – s'expriment de manière extrêmement sentie sur le sens qu'ils donnent à leur investissement affectif et idéologique dans le choix qu'ils font du lycée

Lycée français Jean Mermoz de Dakar



français pour leurs enfants et il importe de ne pas décevoir mais au contraire de développer et d'encourager cette francophilie essentielle pour le réseau homologué et pour le rayonnement français dans le monde.

Mettre en œuvre une didactique adaptée

Pour réussir le bilinguisme/biculturel, il convient de dispenser aux élèves un enseignement qui emprunte, dans les deux langues, à une didactique de langue maternelle et de langue de scolarisation.

Cela suppose chaque fois que nécessaire (en fonction des bilans réalisés), de mettre en place un groupe d'intégration linguistique, lorsqu'une des deux langues est ignorée de l'élève. L'immersion, si elle n'est pas accompagnée, structurée, et conduite selon une progression raisonnée risque de se révéler peu efficace ou de développer des lacunes peu visibles qui iront en s'aggravant.

« Groupe » d'intégration en langues et non pas « classe », parce qu'il importe que ce groupe reste ouvert, modulable, variable et qu'il ne soit pas instauré dans la durée, au risque de voir l'élève demeurer un éternel débutant durant sa scolarité. C'est un « sas linguistique », une période qui permet à un enfant une intégration linguistique plus aisée, en lui accordant un enseignement et une exposition structurés et intensifs à la langue cible.

Si l'enfant ne connaît ni la langue du pays d'accueil, ni le français, et sauf avis contraire des parents, c'est en français d'abord qu'il faudra lui faire suivre le groupe d'intégration linguistique, puisque les parents ont choisi de le mettre dans un établissement français. Mais il importera aussi, à un moment ou à un autre, de lui donner accès au groupe d'intégration linguistique dans la langue du pays d'accueil. Il conviendrait aussi de veiller, chaque fois que c'est

possible, et ce sera d'autant plus vrai que cet enfant sera jeune, à ce qu'il ait dans le temps scolaire des moments de « respiration » ou de « confort » dans sa langue maternelle. Pour cela, il pourrait être fait appel à des ressources locales, soit aux parents ou à d'autres adultes ou enfants qui parlent la même langue que lui (interaction entre pairs souvent féconde), soit à des supports audiovisuels dans la langue en question (dessins animés, chansons, contes, etc.).

Une des difficultés majeures pour les enseignants nouvellement arrivés de France, comme pour certains formateurs, vient de la nécessaire « adaptation » des didactiques de FLE (français langue étrangère), FL2 (français langue seconde) ou FLsco (français langue de scolarisation), lesquelles ne peuvent absolument pas être pratiquées à l'identique de la France dans le réseau.

En France, les enfants bénéficient d'une immersion dans la langue française d'autant plus forte que la France est un des rares pays du monde qui connaisse une situation d'unité linguistique que l'on pourrait qualifier d'intégrale. Le français y est à la fois langue officielle de la République, langue véhiculaire, langue vernaculaire, langue d'enseignement et de scolarisation, langue de l'école et langue dans l'école. L'enfant est donc exposé en permanence au français.

Ce n'est pas le cas dans le réseau, où les établissements sont situés – sauf cas particuliers – dans des territoires allophones. Il faut donc que le français langue de scolarisation, en particulier, soit assuré dans une pratique beaucoup plus large qu'en France, et que sa diffusion se fasse dans toutes les disciplines y compris et surtout au niveau du lexique et au niveau de l'oral. Tous les enseignants français sont donc comptables et responsables de la bonne maîtrise par les élèves du français langue de scolarisation qui ne saurait relever à l'étranger d'un

seul enseignant spécialisé. La délivrance des diplômes DELF (diplôme d'étude en langue française) et DALF (diplôme approfondi de langue française) aux élèves non francophones de notre réseau peut contribuer à cet apprentissage complet de la langue française et attester *in fine* de sa maîtrise.

Cela signifie aussi qu'il va falloir, dans le réseau, des enseignants en langue du pays d'accueil, capables de l'enseigner comme une langue maternelle, comme une langue étrangère et comme une langue de scolarisation. Cela suppose un effort de recrutement et de formation. Les enseignants français peuvent faire bénéficier leurs collègues de leurs compétences éventuelles en la matière puisque dans la langue du pays d'accueil, les didactiques françaises sont pertinentes.

POUR UN ENSEIGNEMENT BILINGUE

- Inscrire les dispositifs bilingues dans le cadre des projets d'établissement en lien avec les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) en résidence dans le réseau AEFÉ et le service pédagogique de l'AEFE
- Mettre en œuvre un enseignement de deux langues et en deux langues : la langue est à la fois objet et vecteur d'apprentissages
- Ne considérer la parité horaire ni comme un gage de qualité ni comme une condition d'efficacité
- Articuler avec pertinence les apprentissages linguistiques et l'acquisition de savoirs et savoir-faire disciplinaires
- Réserver une place spécifique à chaque langue en fonction des contextes et chercher l'équilibre judicieux entre micro et macro-alternance
- Permettre à tous les élèves de s'approprier le français comme une seconde langue maternelle
- Procéder à des états de lieux
- Favoriser la mise en place de groupes d'intégration en langues
- Ne pas transposer en contexte allophone les approches didactiques françaises (FLE, FL2, FLSco)



Les cinquante finalistes de l'édition 2015 d'Ambassadeurs en herbe

→ Une éducation plurilingue

Réussir ce pari tout au long de la scolarité requiert nombre de précautions et des mises en œuvre didactiques et pédagogiques spécifiques. Les pistes signalées ici demandent à être complétées, précisées et approfondies sur le terrain en lien constant avec les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) en résidence et le service pédagogique de l'AEFE et en s'inspirant des documents d'accompagnement qui sont régulièrement mis en ligne sur le site de l'Agence.

Définir la situation linguistique du pays

Lorsque le pays d'accueil est caractérisé par une situation bilingue ou multilingue, la question de la langue du

« pays-hôte » à enseigner peut être délicate. Une réflexion s'impose aussi lorsque la langue officielle et la langue véhiculaire ou vernaculaire ne sont pas les mêmes. Ces diverses situations ne sont pas rares dans le réseau. Chaque cas doit être étudié et une même réponse ne saurait convenir à tous. On peut suggérer quelques orientations, lorsque le pays n'impose pas à cet égard de politique précise.

Il peut être judicieux de privilégier comme langue d'enseignement la (principale) langue de scolarisation dans l'enseignement national et/ou à l'université.

Parallèlement, un apprentissage communicationnel dans la langue véhiculaire peut être assuré en primaire et poursuivi dans les premières années de collège par la mise en œuvre d'activités pédagogiques spécifiques.

L'organisation préconisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est riche en possibilités à explorer et à exploiter localement

Définir la situation linguistique de l'établissement

Il faut soigneusement distinguer la/les langue(s) de l'école et la langue dans l'école. Cette dernière dépend du nombre d'élèves français et/ou francophones accueillis et de la proportion d'élèves nationaux. C'est ce qui détermine la langue véhiculaire dans l'école et le taux réel d'exposition des élèves à chacune des langues enseignées durant les heures de cours. Lorsqu'un établissement accueille, largement, voire majoritairement, les élèves nationaux, la langue dans l'école ne saurait être la même langue que lorsqu'un établissement n'accueille aucun enfant national. Pour exemple, à Shanghai, le français est sans conteste la langue dans l'école mais la plupart des élèves ne sont que peu exposés au chinois en dehors de l'établissement. À Madrid, en revanche, la langue dans l'école est l'espagnol (ou le « fragno ») et les élèves en dehors de l'établissement sont immergés dans un environnement hispanophone. Au Maroc ou en Tunisie, le français est majoritairement la langue véhiculaire de l'établissement mais l'arabe vernaculaire en usage dans le pays diffère de celui enseigné en classe aux élèves.

Définir la situation linguistique familiale

Elle suppose un bilan conduit de façon précise. Il est nécessaire de distinguer ce que l'on pourrait appeler la « langue du passeport » et la ou les langue(s) maternelle(s) de l'enfant, voire sa compétence linguistique en d'autres langues : un enfant ayant un passeport français peut n'être pas parfaitement (voire presque pas) franco-

phone. Il peut en revanche avoir de réelles compétences en anglais, en chinois ou en arabe par exemple.

L'inverse est également possible : un enfant peut avoir des compétences francophones développées sans avoir la nationalité française. Par ailleurs, un enfant appartenant à une famille binationale franco-japonaise peut avoir développé par son cursus antérieur, des compétences en allemand ou en anglais.

Enfin, il faut savoir que – outre les langues parlées ou apprises en famille ou autrement – l'environnement linguistique et culturel familial dans lequel baigne l'enfant (livres, TV, fréquentations, etc.) joue également un rôle car il détermine souvent chez un enfant bilingue ce qu'on peut appeler sa langue de « confort ». Il importe de savoir ce qu'il en est.

→ Un parcours plurilingue, raisonné, progressif et cohérent

Dès le premier degré

En petite section et en moyenne section, il est indispensable que l'accueil soit bilingue en langue française et en langue du pays d'accueil. Dès la grande section, et l'entrée dans l'écrit, il est important de structurer cet enseignement conjoint, en consolidant la langue maternelle tout en assurant un enseignement renforcé dans la langue que l'élève maîtrise peu ou pas du tout. C'est à ce niveau que le bilan linguistique joue tout son rôle.

Pour exemple, un enfant francophone pourra faire 60 à 70 % de son temps en français et 30 à 40 % de son temps d'enseignement en arabe, en espagnol, en russe, en allemand. Inversement, les enfants arabophones, russo-phones, hispanophones, feront 60 à 70 % de leur temps en langue maternelle et 30 à 40 % en langue française.

L'on peut aussi envisager un dispositif inverse selon les publics d'établissement et/ou les spécificités de chaque langue (opacité, etc.) et des contacts entre elles (proximité, etc.). Il faut aussi et surtout prendre en compte le temps d'exposition réel à chaque langue.

Il arrive, en effet, que l'enfant ne soit pas du tout, ou très peu, exposé à la langue du pays d'accueil. Et il arrive encore plus souvent qu'il ne soit exposé au français que pendant les heures d'enseignement du français et en français. Dès lors il faudra créer des situations d'apprentissage et de vécu en français – ce qui peut être différent de temps d'enseignement – pour compenser le déficit d'exposition, surtout lorsque c'est en langue française puisque l'enfant y est moins exposé dans le pays d'accueil (hors les cas de pays francophones).

Il faudra déterminer aussi le moment où l'on peut être amené à inverser les proportions, en général par un usage judicieux de l'enseignement en langues. Cela suppose à nouveau de procéder régulièrement à des évaluations, des bilans, d'établir des paliers d'ajustement et d'orientation.

Au cours du cycle 2, si l'élève ne manifeste aucune difficulté dans les apprentissages fondamentaux, on pourra commencer l'apprentissage d'une langue « tierce », le plus souvent – sauf spécificité du projet d'établissement – une langue à vocation internationale (à raison d'une à deux séquences de trois quarts d'heure chaque fois).

Le bon choix est – selon les publics d'établissements – de la langue du/des partenaire(s), ou du voisin, ou des communautés d'immigration lorsqu'elles induisent le développement de relations importantes avec le territoire d'origine. D'autres critères peuvent intervenir et la pertinence de l'analyse est à cet égard déterminante.

Plus l'élève grandit et plus il y aura profit et intérêt à exploiter la préconisation du CECRL de faire construire aux

élèves des (auto)biographies langagières. Cela répond en effet au parcours qui est souvent celui des élèves du réseau.

Dans le second degré

L'apprentissage d'une langue internationale, anglaise, espagnole, arabe, chinoise ou autre, initiée éventuellement dès le cycle 2 ou le cycle 3, a vocation à se poursuivre en 6^e, en parallèle avec l'enseignement de la langue nationale. Dès lors, les classes de collège ont vocation dans le réseau à proposer deux LV1. En effet, la langue française étant la langue principale de scolarisation et la langue définissant l'identité de l'établissement français international, la langue du pays d'accueil présente dès le primaire est largement maintenue au collège. Comme elle ne saurait être considérée comme une langue étrangère, la première langue étrangère est bien celle qui aura été initiée éventuellement à l'école primaire, mais que l'on pourra introduire seulement au collège comme LVE1, à égalité avec la langue du pays d'accueil.

Il est alors possible d'aborder une LVE2 au cours du cycle 4 ou de mettre en place un enseignement renforcé dans l'une des deux langues initialement apprises en développant l'enseignement en langues.

Ce dispositif autorise ainsi certains élèves à entrer dans l'apprentissage d'une quatrième langue vivante au cycle 4, là où d'autres pourront se consacrer à approfondir leurs compétences initiales et attendre le lycée pour commencer l'apprentissage d'une nouvelle langue – s'ils le souhaitent – sur ce trilinguisme assuré.

À cet égard, le projet familial et plus encore le projet d'orientation de l'élève est déterminant.

On rencontre dans le réseau des élèves ayant appris au

cours de leur scolarité jusqu'à quatre langues en plus de leur langue maternelle. Le plus souvent, il s'agit d'enfants de Français ou de tiers expatriés ayant fait l'expérience de plusieurs établissements du réseau. Véritablement plurilingues, ils sont unanimes à considérer que plus on connaît et surtout plus on pratique déjà de langues, plus il est aisé d'en apprendre de nouvelles. Et l'on ne peut que se féliciter de l'appétence qui est la leur et de la confiance qu'ils ont acquise dans le développement, progressif et toujours en cours, de leurs propres capacités.

PARCOURS SCOLAIRE ET PLURILINGUISME

Pour assurer ce plurilinguisme – en accord avec le projet personnel et d'orientation de l'élève – il faut développer les enseignements de et en langues, privilégier les situations d'apprentissage et de vécu en langues.

Chronologie possible d'un parcours plurilingue progressif et cohérent :

- Petite et moyenne section : accueil et initiation bilingue en langue française et en langue du pays d'accueil
- Grande section et entrée dans l'écrit : un bilan linguistique à partir duquel se construit un parcours à volume horaire variable et adapté aux besoins de l'élève pour consolider la langue maternelle et renforcer l'enseignement de l'autre langue
- À partir du cycle 2, en l'absence de difficultés particulières dans les apprentissages, sensibilisation et initiation à une troisième langue, internationale
- Au collège, poursuite de cette troisième langue vivante, et langue du pays d'accueil toujours enseignée
- Apprentissage d'une quatrième langue vivante pour certains élèves – approfondissement des trois langues enseignées pour les autres. Il faut différencier enseignement formel et pratiques d'apprentissage renforcé en situation
- En seconde : quatre langues vivantes possibles pour tous (français + langue du pays d'accueil + deux autres langues vivantes) selon des pratiques diversifiées et complémentaires, non par « addition mécanique d'enseignements ».





> Mise en œuvre



Lycée français Blaise Pascal d'Abidjan

→ Quelques stratégies et dispositifs indispensables

Globaliser les horaires en langues et varier leur distribution au cours de la scolarité

Suzanne Halimi, dans son rapport « *Apprendre les langues, apprendre le monde* », propose de « mettre en sommeil » à un moment de la scolarité la langue étrangère apprise précocement pour permettre d'en apprendre d'autres et de développer ainsi le plurilinguisme. Il ne s'agit ni de renoncer aux acquis dans cette langue ni de renoncer à les développer et à les cultiver, mais au

contraire en réduisant le nombre d'heures d'enseignement formel de cette langue de consacrer davantage de temps à des apprentissages actifs et interactifs : enseignements en langues, pratiques d'ateliers, pratiques d'écriture, pratiques discursives, et diverses approches actionnelles. Cela permet d'activer autrement cette langue, d'en assurer mieux encore la pratique et la maîtrise – le plus souvent avec des locuteurs natifs qui trouvent là leur meilleur emploi – et de dégager du temps et des ressources pour l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère. L'usage globalisé des enseignements horaires des langues sur un cycle donné est propice à cette stratégie. Sa réussite suppose que soi(en)t bien défini(s) le(s) moment(s) de la

scolarité (collège/lycée) où la mettre en œuvre pour telle ou telle langue. Elle suppose une concertation entre la famille et l'équipe éducative en tenant compte des ressources de chaque établissement.

Évaluation : certifications et examens

Il importe que soit analysées, mises en œuvre et expliquées aux familles les possibilités diverses de certifications en langues et leur articulation avec les possibilités de passations des épreuves de langues des examens français pour une évaluation diversifiée, fiable et reconnue, du niveau acquis dans chaque langue.

De nombreux pays se sont dotés d'examens linguistiques, élaborant et délivrant via des instituts nationaux des attestations de niveaux pour leur langue reconnues internationalement. C'est le cas pour l'anglais, l'espagnol, l'italien et l'allemand mais aussi désormais le mandarin, et bien entendu le français. Les pays arabophones ont initié une démarche à cet égard.

Les élèves du réseau doivent bénéficier d'une politique affirmée en matière de certifications en langues y compris – lorsqu'ils en ont la capacité – celles réservées aux natifs. On ne saurait exclure de ce portefeuille d'attestations et de certifications le DELF et le DALF.

L'intégration de la préparation des certifications dans le cadre des heures de cours habituels n'est pas en contradiction avec les programmes français, dans la mesure où cette préparation permet de clarifier ce que sont les attentes au niveau linguistique et ce que l'on est en mesure d'exiger des apprenants aux différents moments de la scolarité. Tous les programmes et examens français, et européens, sont alignés sur les niveaux

du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Les pratiques d'évaluation s'en trouvent modifiées et les objectifs clarifiés et mieux partagés.

Par ailleurs, il existe une grande différence entre les langues étrangères enseignées dans les diverses académies de France (environ une dizaine) et les langues dans lesquelles le ministère de l'Éducation nationale permet que soit passée une épreuve d'examen – obligatoire ou optionnelle – pour le diplôme national du brevet (DNB) ou pour le baccalauréat. On en compte aujourd'hui plusieurs dizaines.

Dans le réseau, plus de 60 langues d'enseignement sont représentées durant toute la scolarité ou durant un cycle. Il importe de choisir avec soin les langues qui vont être enseignées pendant le cycle collège, et celles qui vont être enseignées pendant le cycle lycée pour qu'aussi souvent que possible, l'élève puisse passer une épreuve dans la langue dans laquelle il a été enseigné pendant le cycle dans lequel il se trouvait. Dès lors, il peut être intéressant de mettre une langue « sommeil », par exemple au cours du cycle 4, et de consacrer le plus d'heures d'enseignement à l'apprentissage d'une autre langue.

Néanmoins, et pour que les acquis de la langue dont on a diminué les horaires soient renforcés et confortés par d'autres modes d'apprentissage et de pratiques (théâtre, cinéma, débats, revues de presse, ateliers d'écriture, chants, etc.) et afin de maintenir la motivation des élèves intacte, on choisira de faire passer à ce moment les certifications en langues au meilleur niveau possible (B2 en fin de 3^e par exemple).

Il importe également de travailler sur le baccalauréat français et de construire autant que faire se peut des partenariats avec les universités locales – et avec l'aide des postes diplomatiques – ce que peut faciliter l'intégration

dans nos cursus d'enseignements renforcés en disciplines et en langue du pays d'accueil pour faciliter aux élèves l'accès aux premières années des universités les plus sélectives.

Le chef d'établissement, pour ce qui concerne les langues aux examens français, doit travailler en lien étroit et en concertation avec le service pédagogique de l'AEFE – et non exclusivement avec son académie de rattachement. En effet, cette dernière ne saurait proposer, et c'est bien normal, la totalité des possibilités offertes pourtant au niveau national, dont le réseau homologué a tout particulièrement vocation à bénéficier.

Les sections internationales (SI)

Outre leur rôle politique essentiel, elles offrent un cadre pédagogique et didactique de grande qualité pour un enseignement en langues et cultures intégré et développent, par delà des compétences bilingues et plurilingues, un biculturalisme ainsi qu'une aptitude à l'interculturalité. Elles permettent de proposer aux élèves des diplômes français à dimension internationale reconnue : le DNB « option internationale » et l'option internationale du baccalauréat (OIB), auxquels s'ajoutent les certifications internationales en langues étrangères (Cambridge, etc.)

Lycée français international de Porto



Il convient d'encourager, partout où c'est possible et pertinent, l'ouverture et la mise en œuvre d'une SI dans la langue et la culture du pays d'accueil – y compris dès la primaire – pour des raisons d'ordre géopolitique, éducatif comme de fidélisation des effectifs des élèves nationaux (orientation).

On pourra ensuite ouvrir une SI dans une langue tierce choisie en fonction du contexte. La réforme récente des SI et de l'OIB accroît la pertinence de ce double dispositif par la possibilité offerte de croiser dans l'établissement les LV3 dont l'évaluation est devenue obligatoire dans une autre langue que celle de la section internationale.

La section internationale n'ayant pas vocation à être une enclave dans le dispositif pédagogique d'ensemble d'un établissement du réseau, elle doit irriguer et inspirer pédagogiquement les dispositifs en langues de l'établissement et être alimentée par eux. Ainsi les passerelles doivent être possibles pour entrer ou sortir d'une SI au moment charnière des cycles.

Dans les pays où il existe des diplômes binationaux (Abibac, Bachibac, Esabac), la section internationale a d'autant plus vocation à exister.

La SI peut en effet s'installer dès la primaire, ou dès la 6^e, contrairement aux filières des baccalauréats binationaux, qui ont vocation à s'installer au lycée. De ce point de vue l'existence d'une SI en langue nationale est un moyen de créer la compétence et le vivier pour des baccalauréats binationaux. C'est essentiel pour la cohérence du parcours de réussite en langues.

En effet, si le baccalauréat binational intervient en absence de toute SI préalable, l'on peut craindre que les élèves ne puissent choisir cette option que s'ils ont des compétences développées en langues et que cela de-

vienne une filière sélective et non pas offerte à tous. Le but de notre enseignement, c'est que les élèves soient tous capables de suivre le projet en langues qui est le leur. La mise en place d'une section internationale dès l'école primaire ou dès la 6^e permet de construire ces compétences, d'alimenter le vivier, et de permettre à chaque élève de construire son projet d'orientation. Les élèves ne sont pas tous obligés de passer l'OIB, mais ils ne sont pas tous non plus obligés de passer le baccalauréat binational.

En revanche obtenir, par exemple, le DNB « option internationale » dans la langue du pays d'accueil, peut représenter pour des élèves qui quitteront notre système à l'issue de la troisième, une garantie d'intégration plus facile dans le système du pays d'accueil.

Enseignement en langues et disciplines non linguistiques (DNL)

L'enseignement de disciplines enseignées – au moins partiellement – en langue étrangère est indispensable à tout enseignement qui se veut bilingue ou plurilingue et s'inscrit au collège dans le prolongement de ce qui a été mis en place dès l'école élémentaire.

Le terme DNL est de plus en plus contesté (existe-t-il une discipline qui puisse être dite « non linguistique » ?) et tend à être remplacé par le sigle EMILE (enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère) qui incite à réfléchir sur ce que doit être un enseignement intégré. On maintient le terme DNL par commodité.

Dès lors, dans tous les dispositifs de langues, dans toutes les sections ou filières, le choix des disciplines enseignées en langues doit faire l'objet d'une réflexion



École bilingue de Berkeley

et d'une diversification en tenant compte des ressources locales et des différents moyens d'enseignement et de pédagogie.

Il est capital pour la formation intellectuelle des élèves de diversifier les approches cognitives et didactiques véhiculées par l'apprentissage d'une discipline en langues autre que le français. Choisir une et une seule discipline dans un établissement comme enseignement en langues tout au long d'un curriculum risque de s'avérer contreproductif. Ces matières enseignées en langue étrangère peuvent trouver un prolongement dans la ou les DNL enseignées au lycée, dans une structure qui doit être cette fois validée et officialisée car débouchant sur l'épreuve spécifique au baccalauréat.

Toute discipline a vocation à être enseignée en langues car son apport langagier est aussi spécifique que son apport cognitif et méthodologique. C'est pourquoi l'alternance est ce qu'il y a de plus fructueux : entre les disciplines connotatives et celles dénotatives, entre les sciences humaines et les sciences dures et/ou expérimentales, mais aussi entre les disciplines plus axées sur l'écrit et celles plus axées sur l'oral et les pratiques physiques ou artistiques.

À cet égard, l'éducation physique – dans sa spécificité française – est par exemple nécessaire au développement du français LM2 mais elle peut aussi, à des moments ultérieurs de la scolarité, aider à la pratique fine des autres langues. Elle permet de développer l'in-

teraction orale, fait une large place au lexique du corps, des sensations, de l'espace et du temps, s'appuie sur des consignes immédiatement opérationnelles, intègre les acquis des autres disciplines (mathématiques par exemple) tout en construisant un système de comportements, de relations à autrui et de valeurs qui vient conforter l'éducation scolaire.

Plusieurs matières peuvent donc être enseignées en langue étrangère dans une classe, selon des modalités variables. On peut, en effet, assurer en langues soit une partie de l'horaire, soit des parties de programme, soit encore ajouter à l'horaire réglementaire de la discipline une ou deux heures, qui seront assurées en langue étrangère.

Il est difficile de préconiser a priori l'une ou l'autre formule car leur pertinence dépend de la langue choisie et de sa place dans le parcours antérieur des élèves – donc de leurs compétences dans cette langue –, de la discipline et de ses caractéristiques comme de l'organisation de son programme, et du projet et des ressources de l'établissement (disponibilités notamment en professeurs compétents). La dernière solution néanmoins – si elle demande quelques moyens – permet aux enseignants une plus grande liberté pour les contenus et aux élèves un effort moindre, puisque le programme est intégralement assuré en français pendant les heures réglementaires. Par ailleurs, l'approche entrecroisée en deux langues des mêmes contenus et concepts disciplinaires favorise leur acquisition. Autant que possible, on privilégiera cette formule au début du collège ou à un moment du cursus où l'élève n'a pas encore acquis de compétences très développées dans cette langue.

→ Une pédagogie interactive et innovante

Pratiquer et développer l'intercompréhension

La diversification de l'offre en langues dans les établissements du réseau et la réussite d'une éducation plurilingue passent par une pédagogie innovante de l'intercompréhension dans des « langues-sœurs » de celles qui ont été enseignées aux élèves. Pour Umberto Eco, rejoint en cela par d'autres chercheurs, « l'intercompréhension est la clé d'un plurilinguisme avéré ».

Les expérimentations à ce sujet sont à encourager et soutenir autour des langues romanes, à impulser autour des langues slaves ou des langues anglo-saxonnes, pour permettre aux élèves une amélioration de leur capacité à apprendre des langues-sœurs, non par ajout d'enseignement mais en interaction et dans une autonomie croissante des élèves avec l'aide de locuteurs natifs et/ou en appui sur des documents authentiques.

Ce programme ambitieux suppose que l'on utilise au mieux les technologies nomades et dispositifs disponibles. Cela exige que l'on assure une pédagogie des langues fondée sur une approche actionnelle constante, que l'on développe la formation à toutes les pratiques de l'oral et que l'on assure une véritable continuité entre l'école, le collège et le lycée.

Inscrire la pédagogie de projet au cœur des apprentissages en langues

L'AEFE investit dans la pédagogie de projet notamment par le biais des actions pédagogiques pilotes (APP), qui promeuvent l'innovation au sein du réseau et ont vocation à

transformer les pratiques quotidiennes dans les classes. Le développement et la diffusion de projets pédagogiques plurilingues, pluridisciplinaires et intercycles – qui donnent tout leur sens aux compétences acquises en langues et en permettent la meilleure et la plus sûre des évaluations – sont une priorité du service pédagogique.

Initié sous le parrainage de l'UNESCO, le projet « Ambassadeurs en herbe » met en œuvre – de l'école primaire au lycée – plurilinguisme et médiation linguistique et culturelle autour de problématiques internationales d'actualité, transversales et pluridisciplinaires. Développé autour de véritables « tournois oratoires », le projet est axé sur des pratiques diversifiées d'oral telles que définies par la pédagogie actionnelle du CECRL.

Il est ancré dans la réalité du pays d'accueil dont les élèves sont les ambassadeurs : l'équipe championne de l'établissement ou du pays défend la position, la vision et les réalités du pays d'accueil sur lesquelles elle est amenée à s'interroger et à travailler.

Les joutes oratoires se font en français et dans la langue du pays d'accueil, avec des synthèses d'interprétariat en anglais, ce qui suppose que les champions interprètes soient performants en anglais et capables de réaliser cette médiation.

Enfin, c'est un travail sur les valeurs et la mise en réseau de nos élèves.

L'originalité de ce projet vient de ce qu'il instaure une interaction, non seulement entre les élèves d'un même établissement et entre les établissements d'un même pays, mais aussi entre les élèves des établissements des différents pays et continents, leur rendant ainsi sensibles à la fois leur appartenance au réseau et leur ouverture internationale.

POINTS-CLÉS DE MISE EN ŒUVRE

Stratégies et dispositifs

- Globaliser les horaires en langues et varier leur distribution au fil du parcours de l'élève
- Réduire le volume d'enseignement formel pour celles des langues apprises en début de parcours et développer des activités et des pratiques langagières

Évaluation : certifications et examens

- Faire connaître, valoriser et proposer des certifications nationales
- Intégrer les certifications dans le projet d'établissement
- Adopter une stratégie pour la passation des épreuves d'examen en langues

Sections internationales (SI)

- Se donner les moyens de mettre en place ce dispositif d'excellence dès le primaire
- Placer les SI au cœur du projet linguistique de l'établissement
- Développer en priorité la SI dans la langue du pays d'accueil

Enseignements en langues, une nécessité de tout dispositif bilingue ou plurilingue

- Diversifier les disciplines enseignées en langues autre, sans exclusive
- Adapter les dispositifs d'alternance au contexte et aux ressources spécifiques locales

Pédagogie interactive et innovante

- Pratiquer et développer l'intercompréhension
- Incrire la pédagogie de projet au cœur des apprentissages en langues en s'appuyant sur les opportunités offertes par les actions pédagogiques pilotes.

CRÉDITS PHOTOS :

Couverture : © Ministère des Affaires étrangères et du Développement international / Frédéric de La Mure

Page 4, 22 : © Cyril Bruneau / AEFÉ

Page 6 : © Lycée français de New York

Page 8 : © Lycée français Jules Verne de Johannesburg

Page 10 : © Lycée Descartes de Rabat

Page 11 : © Julien Gérard / Lycée français Gustave Eiffel

Pages 12, 19 : © Julien Gérard / Lycée français Jean Mermoz de Dakar

Page 14 : © Lycée français international de Tokyo

Page 16 : © Lycée français Paul Gauguin

Page 26 : © Arron Teo / Lycée français de Singapour

Page 28 : © Félix Vigne / Lycée français Blaise Pascal

Page 30 : © Joao Ferrand / Lycée français international de Porto

Page 32 : © École bilingue de Berkeley

CONCEPTION ET RÉALISATION GRAPHIQUES :

www.feuilledangle.com

Pour une éducation plurilingue, la politique des langues de l'AEFE
Juillet 2015

aefe
Agence pour
l'enseignement français
à l'étranger