

Service pédagogique

Paris, le 11 SEP. 2012

Circulaire N° 002177

**Politique des langues AEFE :
pour une éducation plurilingue**



aefe

agence pour
l'enseignement
français
à l'étranger

POLITIQUE DES LANGUES AEFE :

POUR UNE EDUCATION PLURILINGUE

SOMMAIRE

Enoncer les principes d'une politique des langues AEFÉ

- L** a maîtrise du françaisp.6
- L** angue nationale : une identité bilingue et biculturelle.....p.7
- E** ducation plurilingue : le choix des languesp.8

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

O rganiser un enseignement bilingue

- Définitions..... p.10
- Volume horaire et alternance.....p.11
- Pour un enseignement du français, langue maternelle 2..... p.12

Encadré : extrait de l'intervention de M.Xavier North, délégué général à la langue française et aux langues de France aux Assises FLAM au Sénat le 25 mai 2012 ... p.12

- Mettre en œuvre une didactique adaptée.....p.13

Synthèse p.14

P rérequis pour réussir une éducation plurilingue

- Définir précisément la situation linguistique du pays.....p.15

Encadré : extrait de l'intervention de M.Benabdelkader, Directeur de la Coopération Internationale au Ministère de l'éducation Nationale du Maroc ... p.15

- Définir précisément la situation linguistique de l'établissement.....p.17
- Définir précisément la situation linguistique familiale.....p.17

C onstruire un parcours plurilingue, raisonné, progressif et cohérent

- Dès le premier degré.....p.18
- Dans le second degré.....p.19

Synthèse p.20

Quelques stratégies et dispositifs indispensables

- Globaliser les horaires en langues et varier leur distribution au cours de la scolarité.....p.20
- Evaluation : certifications et examens.....p.21
- Les Sections Internationales (SI)..... p.23
- Enseignements en Langue et Disciplines non Linguistiques (DNL).....p.24
*Le choix des disciplines enseignées en langue autre que le français
Modalités et mise en œuvre*

Une pédagogie interactive et innovante

- Pratiquer et développer l'intercompréhension.....p.26
- Inscrire la pédagogie de projet au cœur des apprentissages en langues.....p.26

Synthèse p.27

CONCLUSION.....p.27

ACONSULTER.....p.28

Pour tous les pays aujourd'hui, la question de l'apprentissage des langues est une question cruciale, et un élément moteur de leur politique éducative nationale. Dans un monde marqué par l'intensification des échanges internationaux, et qui fait le pari de la mobilité, de la libre circulation des personnes et des connaissances, et de l'accroissement des communications et de la communication, il est impossible d'éluder ce qui est à la fois **une question humaniste et une question politique**.

Une question humaniste : c'est à travers la langue/les langues et le langage que l'être humain se découvre, s'éprouve, construit son identité, sa relation aux autres et au monde. C'est à travers les mots qu'il vit, aime, joue, rêve, s'approprie le passé, et explore l'avenir. Sa pensée, sa sensibilité et sa culture, ses valeurs sont informées et orientées par le système linguistique qui structure sa compréhension du monde. Dès le XVI^e siècle, la réflexion éducative a intégré le questionnement sur les langues qu'il convenait d'apprendre pour assurer la formation d'un homme et d'un citoyen capable d'appréhender la complexité du réel, de s'y confronter, d'agir sur lui et de s'y épanouir pleinement.

Une question politique : aujourd'hui chaque pays, chaque nation se préoccupe de définir et de conduire une politique d'enseignement des langues volontariste et raisonnée. A la fois pour assurer l'éducation et la formation citoyenne de ses ressortissants, mais aussi pour construire des stratégies de développement économique, financier, et culturel. Langue nationale, langue du voisin, langue du ou des partenaire(s) effectif(s) ou souhaité(s), langue de diffusion internationale : c'est en ce sens qu'il est indispensable de construire une politique des langues avant et afin d'envisager sa déclinaison en enseignement et apprentissage des langues à l'école.

Le but de ce document est donc double : énoncer les principes d'une politique des langues sous timbre AEFÉ, à partir des missions dévolues à cet opérateur public et précisées dans son plan d'orientation stratégique, et énoncer les principes de mise en œuvre pédagogique de cette politique des langues AEFÉ qu'il s'agira ensuite de décliner et de contextualiser avec pertinence en projet d'enseignement des langues et en langues, au sein de chaque zone, de chaque pays, de chaque établissement, en lien étroit et en concertation avec le Service Pédagogique de l'AEFE.

La politique des langues dans le réseau AEFÉ -adossée à la politique de la France à l'étranger- promeut le dialogue des cultures, la diversité linguistique, le respect des identités et des différences, pour un savoir vivre ensemble, qui est d'abord un savoir grandir ensemble, car c'est bien ce dont il s'agit lorsque l'on parle de faire passer l'enfant au statut d'élève.

Piloté et régulé par le service pédagogique, ce projet d'enseignement des langues et en langues se devra donc d'être partout dans le réseau AEFÉ ambitieux, cohérent, contextualisé finement, et respectueux de tous les élèves.


Anne-Marie Descotes
Directrice de l'AEFE

Enoncer les principes d'une politique des langues AEFÉ

Trois orientations également ambitieuses structurent conjointement le contrat éducatif en langues partagé dans tout le réseau AEFÉ.

Première orientation : la maîtrise pour tous du français, langue, culture, valeurs.

Deuxième orientation : 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.

Troisième orientation : une éducation plurilingue et interculturelle, dynamique et novatrice, attestant de l'ouverture des établissements à la 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.

L a maîtrise du français

Le réseau AEFÉ des établissements d'enseignement français à l'étranger promeut l'excellence éducative française au service de la politique étrangère de la France mise en œuvre par le ministère des Affaires Etrangères. Ce réseau scolaire joue en effet un rôle éminent dans la politique de rayonnement linguistique et culturel de la France comme dans l'exportation 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.

Ce double postulat apparaît clairement à travers la complémentarité des missions de l'AEFE et des publics auxquels elle s'adresse. Il s'agit 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 dans la jeunesse des pays d'accueil.

Les standards de qualité reconnus à l'éducation française sont garantis par le ministère de l'Education Nationale 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 éventuel en France.

Pour les familles binationales, c'est bien sûr l'assurance de pouvoir, selon leur choix, maintenir et développer le lien linguistique, culturel et éducatif avec la France.

Pour les nationaux du pays hôte, enfin, ou pour les élèves ressortissant 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 lieu 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 Hugo, des peintres impressionnistes ou cubistes, pour nombre d'entre elles aussi, et parfois les mêmes, la France est aujourd'hui la patrie des Airbus et des technologies de pointe, comme elle a pu être celle de Gustave Eiffel ou de Marie Curie. Enfin, d'abord, surtout et toujours, la France est 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.

L angue nationale : une identité bilingue et biculturelle

Pour favoriser en effet 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 un signe fort et véritablement essentiel. Il est souvent la clé de la réussite de cette coopération éducative.

Il peut être à cet égard intéressant de privilégier l'expression de « *pays hôte* », car elle met en valeur la dimension de totale réciprocité linguistique et culturelle, d'égalité et de respect qui doit régner entre les deux langues, les deux cultures, les deux histoires, les deux identités. Cette exigence très politique s'articule à une exigence éducative tout aussi fondamentale : assurer la transmission du double héritage dévolu à ces enfants binationaux ou nationaux, qui ont fait le choix du lycée français, sans renoncer, bien au contraire, 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.

A ces élèves, et c'est là une question complexe, délicate, mais à laquelle il faut savoir répondre (voir aussi infra), il convient que soit proposé un parcours de l'école maternelle jusqu'en Terminale, mais qui leur permette le cas échéant de rejoindre leur système éducatif national en cours de scolarité. En tout état de cause, il importe de leur assurer aussi un accès aisé, non seulement aux études supérieures en France mais également dans le pays hôte qui, pour certains, est un pays de résidence à long terme. **A cet égard, une politique volontariste de promotion du bac français, de sa reconnaissance par les universités locales, est indissociable de la politique des langues de l'AEFE.** Elle trouve sa meilleure et sa plus propice 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 en tout cas très souhaitable de construire un parcours linguistique qui permette aux élèves qui le souhaitent de passer les épreuves en langue nationale au baccalauréat.

On le comprend aisément, **la logique de cette éducation est -au-delà d'un bilinguisme effectif et indispensable- celle d'un plurilinguisme délibéré, audacieux, 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.**

Par là même, le réseau AEFE a vocation à se vouloir aussi une pépinière de talents pour ce que l'on appelle aujourd'hui « *les métiers des langues* » (interprètes, traducteurs, etc.). Certains des établissements du réseau développent de manière de plus en plus concertée et précise, une politique d'orientation des élèves en lien avec la politique des langues mise en œuvre à l'AEFE et dans leur établissement. Il conviendra de mieux faire connaître et de mieux utiliser dans le réseau les bonnes pratiques répertoriées en ce domaine et de développer des projets visant à les encourager.

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.

E ducation 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 donc la base du plurilinguisme et sa condition.

Le plurilinguisme permet par ailleurs 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 donc 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 (qui définit véritablement une identité propre à l'individu) 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 » (i-e capacité à transférer et transposer dans un autre contexte et en d'autres situations ce qui a été appris).

Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CERCL), on trouve la définition suivante de la compétence plurilingue qui insiste 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, 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.*"

Le choix des langues : C'est une question complexe à haute valeur stratégique. Toutes les langues ont en effet le même potentiel de formation cognitive et culturelle, de développement de l'individu. Aucune ne peut être considérée à cet égard 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 un autre type de réflexion et, là encore, contextualisation et lien avec le projet d'orientation, car ces langues « autres » seront souvent choisies dans le cadre **d'une attente de plus-value socio-professionnelle.**

Il importe donc de guider avec pertinence les orientations des familles et des établissements.

Le premier point sur lequel attirer l'attention, c'est la tendance, naturelle, à souhaiter reproduire le schéma éducatif qui a réussi aux parents -ou qui leur aurait réussi- voire aux grands-parents. A cet égard, l'anglais focalise massivement le choix des familles, et c'est légitime. Mais 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.**

Si l'apprentissage de toute langue vaut en soi, le choix judicieux de langues **discriminantes** -c'est-à-dire représentant une plus-value socio-professionnelle- demande d'être attentifs aux évolutions géopolitiques et aux reclassements qui affectent ces situations et les auront

éventuellement bouleversées **dans une décennie, puisque c'est le temps moyen d'une scolarité** (un élève qui entre en CP en 2012 aura son Bac ...en 2024).

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 désormais « incontournable » dans toutes les études linguistiques ne la rend justement plus discriminante. Par ailleurs, elle est déjà concurrencée par **l'espagnol** (y compris aux Etats-Unis) et par le **mandarin**. Et l'on peut considérer que dans quelques années, elle sera talonnée par **l'arabe**.

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 sans doute au-delà, voire entre eux.

En Europe, **le français et l'allemand** (et peut-être ultérieurement **le russe**) vont recommencer à jouer un rôle croissant dans les échanges et la construction de la zone. Et ce rôle européen du français va renforcer son rayonnement international dans les autres aires traditionnelles de son implantation (Afrique, etc.), mais aussi dans d'autres zones où il va se trouver faire partie des langues dites « sœurs » que sont les langues romanes, et donc développer encore son attractivité (Amérique Latine). Rappelons que le français est souvent LV2 d'enseignement et à tout le moins LV3 dans le monde, donc à une place éducative très significative.

Si on considère enfin que les modalités et les supports d'enseignement des langues s'appuieront de plus en plus sur les moyens modernes de communication et de diffusion (ressources en ligne, Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, télévision, etc.), la facilité à apprendre diversement des langues -pour un niveau de maîtrise tout aussi diversifié- en s'appuyant sur le socle d'apprentissage scolaire des langues choisies initialement, va se trouver également renforcée. Et ce d'autant plus que la plupart de ces grandes langues subissent aujourd'hui un phénomène d'hybridation qui va certainement aller en s'accroissant : Spanglish, Indian English, Portugol, etc.

Il importe donc de réfléchir dès aujourd'hui à ce que sera la réalité géolinguistique de demain pour faire faire aux élèves des choix pertinents sur la durée et construire un vrai plurilinguisme, mieux à même de leur permettre d'afficher une compétence avérée -et certifiée- dans quelques-unes des langues véhiculaires à vocation internationale.¹

Les trois axes de politique des langues définis supra 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, le réseau s'est doté d'une ambition affichée par un dispositif original et novateur, et parfaitement en phase avec la philosophie du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : **les Parcours Personnalisés de Réussite en Langues (dits PPRL)** -et caractérisés par des dispositifs à organisation variable et diversifiée²- **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.**

¹ *Il est intéressant d'observer qu'aux Etats-Unis, l'offre scolaire en langues se développe autour de l'espagnol, du français, du mandarin, et dans une moindre mesure de l'arabe.*

² *Un apprentissage à visée de bilinguisme -et cette souplesse est encore plus nécessaire et constitutive d'une éducation au plurilinguisme- réclame un enseignement personnalisé, càd modulaire, modulable, adapté et différencié, avec une attention toute particulière portée à l'articulation, à la mesure, au croisement des langues entre elles et à l'évaluation fine des résultats induits pour les élèves.*

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

Inscrit et construit dans et par le Cadre Européen de Référence pour les langues (CECRL) -désormais partagé de manière élargie de par le monde- l'enseignement des langues dans le réseau AEFÉ se doit d'être ambitieux et novateur, pour répondre à sa manière aux attentes clairement définies à ce sujet 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 suppose donc d'abord une expertise préalable très précise et une adaptation réfléchie au contexte et aux ressources. **C'est pourquoi il est nécessaire de considérer que ces principes et préconisations doivent être mis en œuvre sur le terrain en concertation et avec l'appui du Service Pédagogique de l'AEFE (SP) et des Inspecteurs de l' Education Nationale (IEN-AEFE), et nourris par les documents d'accompagnement parus et à paraître sur le site pédagogique dédié.** 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.

O rganiser un enseignement bilingue

- *Définitions :*

Bilingue et bilinguisme sont des termes qui peuvent prêter à confusion. De manière générale on peut parler de « situation de bilinguisme » pour un état, un pays ou même une famille où deux langues sont en contact permanent et également utilisées et/ou officiellement reconnues.

En ce qui concerne un individu bilingue, le terme est employé couramment pour désigner la compétence d'un sujet capable de maîtriser à peu près également deux langues y compris dans la dimension socio-culturelle et les codes comportementaux supposée par chacune d'elles (et quelles que soient ces langues).³

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

La communauté scientifique internationale s'entend généralement 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**. Autrement dit, -et c'est la définition qui prévaut en France-, **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 **tout le réseau AEFÉ est un réseau d'enseignement bilingue partout dans le monde, et ce dès la maternelle.** Il doit assurer, en effet, un enseignement

³ En revanche, on parlera de multilinguisme pour un pays -ou un établissement diversifiant son offre en langues- et de plurilinguisme pour un sujet, ce qui permet une différenciation explicite.

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, c'est d'abord 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 efficace d'une éducation plurilingue, initiée si possible dès l'école élémentaire (éventuellement à partir du CE2).

- *Volume horaire et alternance :*

A considérer la définition actuelle de ce qu'est un enseignement bilingue, il est clair que -même si le taux horaire consacré à chacune des langues joue un rôle- il 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.⁴

Pour mémoire : 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 aussi de garder comme repère.

Il convient aussi de ne pas encourager - même par commodité d'expression - 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 identiquement injustifiées.

En revanche, **il est essentiel de se préoccuper de la meilleure manière d'articuler apprentissages linguistiques et acquisition de savoirs.** Dans une éducation bilingue, en effet, l'enseignement **en** langue 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. On se bornera simplement à 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 véritablement 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), souvent dommageable pour la progression des élèves.

⁴ De nombreux établissements du réseau connaissent des résultats excellents et identiques malgré des horaires d'enseignements de langues très différents, ce dont attestent en particulier les résultats obtenus aux certifications en langues.

- **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.

On consultera avec profit sur le site de l'AEFE, l'intervention de X. NORTH, délégué général à la langue française et aux langues de France, lors de la tenue des Assises Français Langue Maternelle (FLAM) au Sénat le 25 Mai 2012 et justement intitulée « **Qu'est-ce qu'une langue maternelle ?** ». On ne trouvera ici que quelques extraits significatifs.

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^{ème} 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^{ème} 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 « dé-territorialiser » 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 seule 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. Le site évoque alors très logiquement le cas de figure d'une personne qui a appris deux langues en même temps dans la petite enfance : « une personne a deux langues maternelles seulement si les deux langues ont été utilisées aussi souvent et sont toujours comprises par la personne ». (...)

Résumons-nous, en prenant le recul de l'histoire. La langue maternelle est en général, mais pas toujours la première langue apprise dans la petite enfance, et c'est dans tous les cas de figure la langue ou l'une des langues en usage dans la famille ou dans le pays auxquels on est attaché, avec laquelle on se reconnaît un lien que je qualifierais de primordial.

Mais ce n'est pas nécessairement la langue du pays où l'on est né (le dictionnaire Le Robert observe justement que « pour un Français né au Japon, élevé dans un milieu où l'on parle français, la langue maternelle est incontestablement le français »), ce n'est pas nécessairement une langue première (on peut en avoir appris une autre avant), on peut avoir deux langues maternelles (ce qui advient d'ailleurs lorsque la langue du père et celle de la mère ne sont pas les mêmes) et on peut même en changer. Voilà qui, contre tous les déterminismes, ouvre un espace de liberté. Est maternelle une langue que je désigne comme telle. (...)

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 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 :*

On comprend aisément que pour réussir le bilinguisme/biculturel tel que défini supra, il convient de dispenser aux élèves un enseignement qui ait la hardiesse d'emprunter largement, **dans les deux langues, à une didactique de langue maternelle et de langue de scolarisation.**

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

« Groupe » d'intégration en langue et non pas « classe », parce qu'il importe que ce groupe reste ouvert, modulable, variable et surtout qu'il ne soit pas instauré dans la durée, au risque de voir l'élève demeurer un éternel débutant durant toute 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 également 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. Ceci soit en faisant 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 extrêmement féconde), soit enfin 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 (langue seconde) ou FLSco (langue de scolarisation), lesquelles ne peuvent absolument pas être pratiquées à l'identique de la France dans le réseau.

La raison en est simple. En France, les enfants bénéficient véritablement d'une immersion dans la langue française. Et une immersion 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 évidemment 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 car l'éducation à la française, faisant à l'écrit une place dominante, a tendance à privilégier les règles grammaticales et orthographiques nécessaires à une bonne correction de la production écrite mais qui apportent peu à la compétence de compréhension et de production orales. 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.⁵

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 véritable effort de recrutement et de formation.*** Mais nous ne pouvons pas envisager une politique des langues véritablement ambitieuse, et à la hauteur des attentes des parents, si les professeurs ne sont pas correctement formés. Et les enseignants français peuvent en revanche tout à fait faire bénéficier leurs collègues de leurs compétences éventuelles en la matière puisque dans la langue du pays d'accueil, les didactiques françaises sont -paradoxalement mais logiquement- parfaitement pertinentes.

A RETENIR

- Inscrire les dispositifs bilingues dans le cadre des projets d'établissements en lien avec les IEN-AEFE et le Service Pédagogique de l'AEFE
- Le bilinguisme suppose un enseignement de deux langues et en deux langues : la langue est à la fois objet et vecteur d'apprentissages
- Ne pas 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 langue
- Ne pas transposer en contexte allophone les approches didactiques françaises (FLE, FL2, FLSc).

P réquis pour réussir une éducation plurilingue

Réussir ce pari audacieux tout au long de la scolarité requiert un certain 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 IEN et le Service Pédagogique de l'AEFE et en s'inspirant incessamment des documents d'accompagnement qui sont et seront régulièrement mis en ligne sur le site pédagogique.

⁵ La délivrance des Diplôme d'Etude en Langue Française (DEL F) et Diplôme Approfondi de Langue Française (DAL F) aux élèves non francophones de notre réseau peut aussi contribuer à cet apprentissage très complet de la langue française et attester in fine de sa réelle maîtrise. On consultera avec profit le site du Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP).

Il est absolument indispensable de procéder à un état des lieux extrêmement précis de la situation linguistique du pays, de l'établissement mais aussi de chaque famille.⁶

- Définir précisément 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. Et ces diverses situations ne sont pas rares dans le réseau. Chaque cas doit être étudié soigneusement et une même réponse ne saurait convenir à tous. On peut néanmoins suggérer ici quelques orientations, lorsque le pays n'impose pas à cet égard de politique précise.

Pour des raisons dont il a déjà été fait mention (suivi de scolarité, orientation, etc.) 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 à cet égard assez riche en possibilités qu'il convient également d'explorer et d'exploiter localement.

Pour exemple : la situation linguistique au Maroc - le réseau marocain homologué est un des plus denses et le plus important piloté directement par l'AEFE- est à cet égard significative. On citera ici quelques propos de l'intervention de M. Benabdelkader, Directeur de la Coopération Internationale au Ministère de l'Éducation Nationale du Maroc, pour définir la situation de l'arabe au Maroc et les défis posés par son enseignement.

C'est donc ainsi que la stratégie de réforme éducative au Maroc se trouve aujourd'hui renforcée par une nouvelle politique linguistique et culturelle active et cohérente, orientée vers la protection et la promotion des langues nationales et officielles, et encourageant l'apprentissage des langues étrangères d'ouverture et d'intégration à la société du savoir.

Ce nouveau contexte donnera certainement un nouveau souffle au chantier déjà en cours, qui consiste d'une manière générale à résoudre la problématique de l'enseignement des langues et des langues d'enseignement, et en particulier à moderniser la langue arabe et promouvoir son enseignement dans l'école marocaine

(...)

Si l'obligation d'assurer par le système éducatif la maîtrise orale et écrite de l'arabe, constitue un des fondements de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation (CNEF), il concrétise aussi un défi majeur qui reste à relever.

(...) La première raison c'est la tendance générale à négliger le caractère diglossique et pluriel de la langue arabe, pour le réduire exclusivement à la seule variété standard à dominante classique.

Lorsqu'on parle de la langue arabe dans les textes d'orientation pédagogique depuis l'indépendance, la référence est faite souvent à l'arabe classique, (...), dont il

⁶ Voir documents-type à paraître sur le site pédagogique.

faut sauvegarder la "pureté" et s'approprier la rhétorique, (parler et écrire bien l'arabe c'est se montrer éloquent « fasi'h »), et c'est justement la raison principale pour laquelle on veille toujours à alourdir les programmes d'enseignement de l'arabe et à élargir trop leur contenu pédagogique de la façon la plus disproportionnée et la plus inutile en termes de qualité et d'efficacité éducative. C'est pour cela que le statut de la langue arabe dans le système éducatif doit être précisé davantage par le biais d'une définition claire, dynamique et lucide de la langue arabe, une langue simplifiée, intermédiaire et vivante, qu'on apprend convenablement à l'école comme on apprend le français en France et le chinois en Chine.

***La deuxième raison** est due à l'application des méthodes didactiques qui font croire que la langue arabe enseignée à l'école est la langue maternelle, alors que c'est faux, parce que la véritable langue maternelle de chaque marocain est d'abord son dialecte (la darija, le tachelhit ou l'hassania...), et l'enfant n'accède au registre de la langue littéraire (classique) qu'une fois scolarisé.*

La proximité ou l'éloignement de la langue première (maternelle) par rapport à la langue de scolarisation, peut créer des atouts comme elle/il peut créer des handicaps linguistiques pour la scolarité. (...)

*Un principe fondamental en didactique des langues stipule que lorsque la langue de scolarisation est la même que la langue première, il convient de décider comment prendre en compte dans les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement, les compétences langagières des enfants antérieurs à la scolarisation. Par contre, **quand la langue de scolarisation n'est pas la langue première des élèves (Arabes standard / Dialectes), il faut alors décider quelle place à donner à celle-ci**, et c'est justement dans le cadre de ce principe didactique que la CNEF avait totalement raison de prévoir l'intégration des dialectes locaux préconisant que : « **Les autorités pédagogiques régionales pourront, dans le cadre de la proposition curriculaire laissée à leur initiative, choisir l'utilisation de la langue Amazighe ou tout dialecte local dans le but de faciliter l'apprentissage de la langue officielle au préscolaire et au premier cycle de l'école primaire** ».*

L'Arabe dans les établissements français :

(..)

C'est un enseignement (langue arabe et civilisation arabophone) qui est pris en charge et apprécié par les deux parties, avec des possibilités de reconnaissance correspondante, notamment l'Option Internationale du Baccalauréat (OIB) qui constitue une option d'excellence.

(...)

Le dispositif important mise en place pour cet enseignement, la création du Centre des Etudes Arabes à Rabat, notre débat d'aujourd'hui à Casablanca, tout ça témoigne de l'importance très particulière accordée par la partie française à l'enseignement de la langue arabe dont la qualité exceptionnelle dans tous les établissements du réseau a été toujours soulignée par toutes les équipes d'inspection.

*Nous constatons dans ce contexte qu'une prise de conscience des nouveaux enjeux, notamment économiques et politiques, de l'enseignement de l'arabe par les autorités éducatives françaises devient de plus en plus explicite et souvent déclinée par des mesures éducatives pertinentes. **On est plus sensibles que jamais du fait que la langue arabe est avant tout une langue vivante parlée par plus de 250 millions d'individus dans le monde, c'est la langue officielle de plus de vingt pays.** (...) Outre son apport culturel pour une partie de la population, l'arabe est aussi une langue d'avenir. Il est en effet l'une des dix langues les plus parlées au monde, et certains pays arabes, en plein développement économique, sont des partenaires commerciaux importants pour la France.*

Ce qui serait souhaitable, c'est que les Sections Internationales et l'OIB qui assurent une connaissance, au meilleur niveau possible, de deux langues : la langue française et la langue arabe, puissent permettre de former des "médiateurs", non seulement parfaitement bilingues, mais connaissant les spécificités culturelles des deux sociétés à la compréhension desquelles ils auront été formés

(...)

Certes, les réponses qui devraient être apportées à ces questions, et peut-être à d'autres, doivent être le fruit d'une intelligence collective des enseignants, inspecteurs, parents d'élèves et services concernés, dans un cadre de concertation et de partenariat.

Dans ce contexte (...), le département de l'Education Nationale exprime et réitère aujourd'hui sa ferme volonté et sa disposition pour contribuer à établir conjointement le diagnostic de l'enseignement de la langue arabe dans les établissements français au Maroc, dans l'objectif d'étudier les raisons des difficultés rencontrées et de proposer les solutions les plus appropriées.

Des solutions qui devraient mettre en pratique cette notion de réciprocité en matière d'enseignement des langues et de la promotion de la diversité culturelle et linguistique, prônées par les différents accords de coopération bilatérale, la charte nationale d'éducation et de formation pour le Maroc, et la loi d'orientation pour l'avenir de l'école pour la France.

Il est indispensable que le principe de réciprocité soit effectif afin de permettre à la langue française et à la langue arabe de continuer à être qualitativement et quantitativement suffisamment enseignées aussi bien au Maroc qu'en France.

Aussi convient-il de cesser d'envisager la langue arabe et la langue française comme des compétences en concurrence ou des pratiques distinctes, (...), il convient plutôt de les inscrire dans nos systèmes éducatifs comme des pôles constitutifs d'un régime linguistique qui reflète un authentique échange de valeurs et de sens, d'un bilinguisme dans un sens « positif » et non « sauvage », d'un bilinguisme assumé et non subi, d'un bilinguisme qu'il faudra donc substituer à une « simple » politique de promotion d'une langue.

- Définir précisément 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 étroitement du nombre d'élèves français et ou francophones accueillis et de la proportion d'élèves nationaux. C'est le plus souvent ce qui détermine, en effet, **la langue véhiculaire dans l'école** et donc le taux réel d'exposition des élèves à chacune des langues enseignées par ailleurs durant les heures de cours. Lorsqu'un établissement accueille, largement, voire très 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 paradoxalement que peu exposés au chinois en dehors de l'établissement. A Madrid, en revanche, la langue dans l'école est indubitablement l'espagnol (ou le « fragnol ») 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 sensiblement de celui enseigné en classe aux élèves.

- Définir précisément la situation linguistique familiale :

Elle suppose un véritable bilan conduit de façon fine et précise (voir documents à paraître sur le site pédagogique). C'est souvent en effet la situation la plus complexe. Il est nécessaire de

distinguer ce que l'on pourrait appeler la « langue du passeport » et la ou les langues 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) francophone. Il peut en revanche avoir de réelles compétences en anglais, en chinois ou en arabe par exemple. Ou pas.

L'inverse est également possible : un enfant peut avoir des compétences francophones avérées et développées sans avoir pour autant la nationalité française. Par ailleurs, un enfant appartenant à une famille binationale franco-japonaise peut avoir développé par son cursus antérieur, par la présence d'une « nounou », d'une grand-mère, 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 donc de savoir exactement ce qu'il en est.

Construire 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 va importer de structurer très précisément cet enseignement conjoint, en consolidant la langue maternelle tout en assurant conjointement 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, russophones, hispanophones, etc. feront 60 à 70 % de leur temps en langue maternelle et 30 à 40 % en langue française.

Mais 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 évidemment il faudra créer des situations d'apprentissage et de vécu en français -ce qui peut être bien 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 avec soin le moment où l'on peut être amené à inverser les proportions, en général par un usage judicieux de l'enseignement en langue. Cela suppose donc à nouveau de procéder régulièrement à des évaluations, à des bilans, d'établir des paliers d'ajustement et d'orientation.

En CE2, si l'élève ne manifeste aucune difficulté dans les apprentissages fondamentaux, et pour autant que cela n'obère pas le travail à faire dans les activités de découverte du monde, l'on pourra sensibiliser, initier les élèves, à une langue « tierce » (*a fortiori si cette langue tierce est la langue maternelle de l'élève ou celle parlée dans la famille par au moins un des parents*) et le plus souvent -sauf spécificité du projet d'établissement- une langue à vocation internationale. Ceci à raison d'une à deux séquences de trois quarts d'heure chaque fois.

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

Pour exemple, à Madagascar -dans un réseau qui accueille majoritairement des élèves nationaux- se développent judicieusement des sections d'enseignement en mandarin, tout à fait en phase avec le développement de la communauté chinoise et de son rôle dans le territoire local.

Plus l'élève grandit et plus il y aura profit et intérêt à exploiter -bien davantage que cela n'est fait actuellement- la préconisation du CECRL de faire construire aux élèves **des (auto)biographies langagières**, cela répond en effet parfaitement au parcours qui est souvent celui des élèves du réseau.

- Dans le second degré :

Cette langue internationale, anglaise, espagnole, arabe, chinoise ou autre, initiée éventuellement dès le CE2 ou le CM1, a évidemment vocation à se poursuivre en 6^{ème} en parallèle avec l'enseignement de la langue nationale. **Dès lors, les classes de 6^{ème} ont vocation dans le réseau à être quasi systématiquement des classes bi-langues.**

Bi-langues c'est-à-dire enseignant 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 la primaire est évidemment largement maintenue au collège mais comme elle ne saurait être considérée comme une langue étrangère, la première langue véritablement étrangère est bien celle qui aura été initiée éventuellement à l'école primaire, mais **que l'on pourra tout aussi bien introduire seulement en 6^{ème} comme LVE1, à égalité avec la langue du pays d'accueil, conformément au dispositif des classes bi-langues.**

On peut donc considérer que dans les établissements français de l'AEFE, la 6^{ème} pourra constituer dans la majorité des cas une classe bi-langue, c'est-à-dire une classe enseignant la langue du pays d'accueil et une langue internationale considérées à égalité l'une et l'autre et auxquelles consacrer un temps d'enseignement et un temps d'apprentissage également significatifs.

Il est alors tout à fait possible -il y en a déjà des exemples dans le réseau qu'il convient d'encourager et de développer- d'ouvrir une LVE2 en quatrième ou de mettre en place un enseignement renforcé dans l'une des deux langues initialement apprises en développant davantage **l'enseignement EN langue.**

Ce dispositif autorise ainsi certains élèves à entrer dans l'apprentissage d'une quatrième langue vivante en 4^{ème}, là où d'autres pourront se consacrer à approfondir leurs compétences initiales et attendre le lycée (2^{nde}) pour commencer l'apprentissage d'une nouvelle langue -s'ils le souhaitent- sur ce trilinguisme assuré.

Le lycée de Ryad accueille 40% d'élèves libanais, autant d'élèves français -mais pas nécessairement francophones- et 20% de nationalités autres. Il élabore un projet d'établissement qui met en œuvre en primaire un enseignement bilingue franco-arabe et introduit l'anglais en CE2 pour une continuité en 6^{ème} de classes bi-langues. En 4^{ème} les élèves commencent obligatoirement une LVE2 au choix allemand ou espagnol. C'est un projet intéressant et le choix de l'espagnol ou de l'allemand se justifie car l'une appartient à l'aire linguistique romane et l'autre à l'aire linguistique anglo-saxonne. Les progrès des élèves et leur autonomie en sont favorisés.

A cet égard, le projet familial et plus encore le **projet d'orientation de l'élève** est bien évidemment **déterminant**.

On rencontre dans le réseau des élèves ayant appris au cours de leur scolarité jusqu'à 4 langues en plus de leur langue maternelle. Le plus souvent, mais pas toujours, 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 dire 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 à cet égard et de la confiance qu'ils ont acquise dans le développement, progressif et toujours en cours mais effectif, de leurs propres capacités.

C'est en tout état de cause la garantie de ne pas déterminer a priori le nombre de langues que l'enfant peut décider au cours de sa scolarité d'apprendre ou de pratiquer et de faire ainsi pleinement bénéficier -par rapport à ses camarades français (un élève français apprend généralement outre l'anglais, l'espagnol ou l'allemand, soit le plus souvent 2 langues seulement en plus du français) -des opportunités offertes par le réseau homologué de l'AEFE.

A retenir :

Pour assurer ce plurilinguisme -en accord avec le projet personnel et d'orientation de l'élève- il faut faire de la 6^{ème} **une classe bi-langue, développer les enseignements DE la langue et EN langues, privilégier les situations d'apprentissages 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
- CE2 – CM1 : en l'absence de difficultés particulières dans les apprentissages, sensibilisation et initiation à **une troisième langue, internationale**
- En 6^{ème} : **la 6^{ème} doit être une classe bi-langue** : poursuite de cette troisième langue vivante, et langue du pays d'accueil toujours enseignée
- En 4^{ème} : 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 situations**
- En 2^{nde} : **quatre langues vivantes possibles pour tous** (français + langue du pays d'accueil + 2 autres langues vivantes) selon des pratiques diversifiées et complémentaires, non par « addition mécanique d'enseignements ».

Quelques stratégies et dispositifs indispensables

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

Suzanne HALIMI, dans son rapport fondateur sur « **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.

L'expression « mise en sommeil » peut prêter à confusion. Il ne s'agit évidemment 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, des**

pratiques d'ateliers, des pratiques d'écriture, des pratiques discursives, et diverses approches actionnelles.⁷

Cela permet donc, d'activer autrement cette langue, *d'en assurer mieux encore la pratique et la maîtrise* -le plus souvent avec des « native speakers » (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 tout à fait propice à cette stratégie.

Pour pertinente qu'elle soit, la réussite de cette stratégie suppose que soient bien définis le(s) moment(s) de la scolarité (collège/lycée) où la mettre en œuvre pour telle ou telle langue. Elle suppose donc une véritable concertation approfondie entre la famille et l'équipe éducative en tenant compte des ressources de chaque établissement.

- Evaluation : certifications et examens :

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

Un certain nombre de pays -toujours plus nombreux- 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 également initié une démarche à cet égard.

Les élèves du réseau doivent absolument bénéficier d'une politique offensive en matière de certifications en langues y compris -lorsqu'ils en ont la capacité- celles réservés aux natifs. On ne saurait exclure de ce portefeuille d'attestations et de certifications le Diplôme d'Etude en Langues Française (DEL F) prim et le Diplôme d'Etude en Langues Française (DEL F) scolaire voire le Diplôme Approfondi de Langue Française (DAL F).

⁷ Les groupes d'activité de communication langagière, dont est préconisée la mise en place dans le cadre du projet d'établissement, pourront être un lieu privilégié du développement intensif de ces activités d'apprentissage. Il s'agit en effet d'y regrouper temporairement des élèves pour un travail différent, focalisé sur une activité de communication langagière dominante.

Bilan d'un « conseiller pédagogique » AEFÉ au lycée de Madrid :

« Depuis 2009, des préparations aux certifications en langues étrangères en anglais, allemand et italien sont offertes aux élèves du Lycée Français de Madrid dans le cadre des cours. Dans ces trois langues, des certifications sont proposées à différents niveaux allant de B1 à C2 :

- en 3^{ème} pour le Cambridge English Certificate (CEC) -équivalent du Preliminary English Test (PET) -et le First Certificate in English (FCE) en anglais,
- en 2^{ème} pour les First Certificate in English (FCE) et le Certificate in Advanced English (CAE) en anglais et le FIT2 (Fit in Deutsch 2, certification en Allemand niveau A2) en allemand, également offert aux élèves de 1^{ère},
- en 2^{ème} et en 1^{ère} pour le CELI (Certification en italien comme langue étrangère de l'Université de Pérouse) et CILS (certification de l'Université de Sienna) en italien et
- en Terminale pour le ZDJ (Zertifikat Deutsch für jugenliche) en allemand et le DELE (Diplomas de Español como lengua extranjera) en espagnol.

Les élèves espagnols de terminale pourront passer s'ils le souhaitent le Diplôme d'Etude en Langue Française (DELFB) de niveau B1, B2, C1 ou C2.

Au niveau des 3^{ème} et de 2^{ème}, les groupes intermédiaires-avancés en anglais vont faire dès l'année scolaire 2012-13 une préparation à l'International General Certificate of Secondary Education (IGCSE), diplôme national britannique, et destiné aux natifs anglo-saxons, permettant de délivrer une qualification valable à vie en Langue anglaise et/ou Littérature anglaise.

Cette préparation se fera entre la 3^{ème} et la 2^{ème} à la fin de laquelle les élèves passeront leur examen ce qui, outre l'octroi d'un diplôme national de réputation internationale, serait par la même occasion une très bonne préparation au baccalauréat français de Lettres, puisque les compétences sont transversales d'une langue à l'autre (à l'instar de l'enseignement de Discipline Non Linguistique).

L'offre de certifications en langues donne également satisfaction auprès des parents et des élèves dans un contexte très compétitif. À l'étranger en général, et tout particulièrement en Espagne, les familles sont très sensibles à ces reconnaissances internationales et la différence que celles-ci peuvent faire sur un CV ou pour l'entrée dans des universités étrangères.

C'est pourquoi nous nous efforçons d'étendre notre offre en certification au français et à l'espagnol de façon à valoriser au maximum les compétences linguistiques acquises par nos élèves au cours de leur scolarité au Lycée Français de Madrid.

Les certifications et les bons résultats obtenus par nos élèves accroissent la lisibilité de notre établissement en tant que pourvoyeur d'excellence en matière de langues étrangères et lui permettent de « rester dans la course » au regard de nombre d'établissements scolaires en Espagne intégrant ces certifications dans leur enseignement. La dimension multilingue et multiculturelle de notre établissement en sort encore renforcée. »

Il faut se persuader que 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 que l'on est vraiment 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 par là même modifiées (intégration de l'évaluation positive) et les objectifs clarifiés et mieux partagés.

Par ailleurs, il faut savoir qu'il existe une grande différence entre les langues étrangères enseignées dans les diverses académies de France, qui sont à peu près au nombre d'une dizaine, et les langues dans lesquelles le ministère de l'Education 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, jusqu'à 50 langues d'enseignement sont représentées durant toute la scolarité ou durant un cycle. Il importe donc 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 lorsque la langue du pays d'accueil enseignée en primaire n'est pas autorisée au brevet mais l'est à nouveau au bac, de mettre cette langue à partir de la 4^{ème} « en sommeil » (voir ci-dessus) et de consacrer le plus d'heures d'enseignement à une autre langue qui pourra, elle, être présentée au Diplôme National du Brevet

(DNB) pour remettre sur le devant de la scène, la langue du pays d'accueil à partir de la 2nde par exemple.

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^{ème} par exemple).⁸

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 tout ce qui concerne les langues aux examens français doit absolument travailler en lien étroit et en concertation soigneusement anticipée avec le Service Pédagogique de l'AEFE -et non exclusivement avec son académie de rattachement qui ne saurait proposer, et c'est bien normal, la totalité des possibilités offertes pourtant au niveau national- et dont le réseau homologué a tout particulièrement vocation à bénéficier.

- Les Sections Internationales (SI) :

Outre leur rôle politique essentiel (voir supra), elles offrent surtout un cadre pédagogique et didactique de très grande qualité pour un enseignement en langues et culture intégré et développent, outre des compétences bilingues et plurilingues, un biculturalisme indéniable ainsi qu'une aptitude véritable à l'interculturalité. Elles permettent de proposer aux élèves des diplômes français à dimension internationale reconnue : **DNB Option Internationale** et **Option Internationale du Baccalauréat français (OIB)**⁹ auxquels s'ajoutent les certifications internationales en langues étrangères (Cambridge, Cervantès, etc.)

Section d'excellence, elles sont un signe fort dans notre réseau et *l'AEFE a fait de leur développement un de ses indicateurs de performance pour son contrat d'objectifs*.

Il convient donc 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 le primaire- pour des raisons à la fois d'ordre géopolitique, éducatif comme de fidélisation des effectifs des élèves nationaux (orientation)**.¹⁰

On pourra ensuite -si souhaité- ouvrir une SI dans une langue tierce soigneusement choisie en fonction du contexte. La réforme toute récente des SI et de l'OIB accroît encore la pertinence de ce

⁸ Rappel : avec le niveau B2 déjà un professeur peut enseigner une DNL. Il est donc inutile de faire de la surenchère en visant systématiquement le C1 ou le C2. Ces niveaux demandent -plus que des compétences langagières- une maturité cognitive qui n'est pas nécessairement celle des élèves de 17 ans ou de 18 ans. Le B2, ou le C1 sortie B2, assure une compétence en langue de haute qualité et une véritable compétence interculturelle.

⁹ Contrairement à l'IB (International Baccalauréat) souvent appelé également « Bac de Genève » qui ressortit à une officine privée et est fort coûteux, l'OIB est une option internationale spécifique du baccalauréat français et bénéficie de son caractère de diplôme nationalement garanti et internationalement reconnu.

¹⁰ La liste des SI actives à ce jour en France donne une indication précise sur les langues qui -dans le réseau- peuvent permettre l'ouverture d'une SI. Exigeante et sous contrôle du MEN, l'ouverture d'une SI obéit à un protocole et à des critères précis (BO n°18 du 3 mars 2012 qui fait référence à la note de service 2012-079 du 2-5-2012).

double dispositif par la possibilité ainsi offerte de croiser dans l'établissement les LV3 dont l'évaluation est devenue obligatoire dans une autre langue que celle de la Section Internationale.

Le Lycée français International de Shanghai propose à ses élèves à la fois une SI en chinois et une SI en « américain ». Les résultats à l'OIB sont aussi remarquables pour l'une que pour l'autre section.

Il faut noter que pour le chinois en particulier l'établissement a élaboré progressivement -et avec succès- grâce à ses propres ressources les outils nécessaires au travail didactique et pédagogique dans cette langue.

Par ailleurs la Section Internationale n'a pas vocation à être une enclave particulière dans le dispositif pédagogique d'ensemble d'un établissement du réseau. Au contraire, **elle doit irriguer et inspirer pédagogiquement tous les dispositifs en langues de l'établissement et être alimentés par eux. Ainsi les passerelles doivent être toujours possibles pour entrer -ou sortir- d'une SI au moment charnière des cycles.**

Il convient également de préciser que même -et peut-être surtout- dans les pays où il existe des diplômes binationaux (Abibac, Bachibac, Esabac), la Section Internationale a d'autant plus vocation à exister et non pas moins, contrairement à ce que l'on peut croire au terme d'une réflexion trop schématique et donc réductrice.

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

En effet, si le bac binational intervient en absence de toute SI préalable, l'on peut craindre que les élèves ne puissent choisir cette option que s'ils ont véritablement des compétences extrêmement développées en langue et que donc cela devienne 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 langue qui est le leur. La mise en place d'une Section Internationale dès l'école primaire ou dès la 6^{ème} 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 bac binational.

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

- Enseignements en Langue 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.

Il faut noter que le terme DNL est de plus en plus contesté (existe-t-il une discipline qui puisse être dite « non linguistique » ?) et tend à être remplacée par le sigle EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) qui incite à réfléchir sur ce que doit être à cet égard un enseignement intégré. On maintient dans ce document le terme DNL par commodité et pour son institutionnalisation encore en œuvre dans le cadre des SI.

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

Le choix des disciplines enseignées en langue autre que le français

Il est capital pour la formation intellectuelle des élève de diversifier les approches cognitives et didactiques véhiculées par l'apprentissage d'une discipline en langue autre. **Choisir une et une seule discipline dans un établissement comme enseignement en langue tout au long d'un curriculum risque de s'avérer stérile et contreproductif.**¹¹ Ces matières enseignées en langue étrangère peuvent trouver un prolongement dans la ou les DNL enseignées au lycée ¹², 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 langue 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.

A cet égard, l'éducation physique -dans sa spécificité française- est par exemple tout à fait 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'interaction 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.

Modalités et mise en œuvre

Plusieurs matières peuvent donc être enseignées en langue étrangère dans une classe, et cela selon des modalités variables. On peut, en effet, assurer en langue 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 étroitement d'abord 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, enfin 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 donc cette formule au début du collège ou à un moment du cursus où l'élève n'a pas encore acquis de compétences très développées cette langue.

¹¹ A noter : la personnalisation, la variabilité des approches et la diversification dans les dispositifs tout au long du cursus prémunit l'élève contre les effets collatéraux négatifs -inattendus mais toujours possibles- de tout enseignement expérimental comme de toute méthode unique.

¹² Au lycée également, on peut faire alterner les DNL, néanmoins la préparation de l'épreuve spécifique du baccalauréat encourage à la continuité au moins entre les classes de première et de terminale.

- *Pratiquer et développer l'intercompréhension :*

La diversification de l'offre en langues dans les établissements du réseau et la réussite d'une éducation plurilingue passe aussi 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 bien 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 sensible 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 tous les dispositifs dont on dispose aujourd'hui : visioconférence par des locuteurs natifs, balado-diffusion, enregistrements divers et variés, etc. Mais cela exige aussi que l'on assure une pédagogie des langues fondée sur une approche actionnelle constante, que l'on développe systématiquement la formation à toutes les pratiques de l'oral et que l'on assure à cet égard 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 beaucoup dans la pédagogie de projet notamment par le biais des APP (Actions Pédagogiques Pilotes) qui promeuvent l'innovation au sein du réseau et ont vocation à transformer en profondeur 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* » qui met en œuvre -de l'école primaire au lycée- plurilinguisme et médiation linguistique et culturelle autour de problématiques internationales d'actualité, nécessairement transversales et pluridisciplinaires. Développé autour de véritables « tournois oratoires », le projet est fortement **axé sur des pratiques diversifiées d'oral** telles que définies par la pédagogie actionnelle du CECRL.

Il est ancré sur 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 donc 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 véritablement très affûtés en anglais et soient capables de réaliser cette médiation.

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

L'originalité de ce projet vient donc 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

¹³ Une réflexion est nécessaire sur la meilleure manière de repérer et de reconnaître -pour les valoriser dans leur suivi de carrière- les enseignants impliqués dans la mise en œuvre de ces travaux innovants et de diffuser leurs démarches et leurs outils.

élèves des établissements des différents pays et continents, leur rendant ainsi sensibles à la fois leur appartenance au réseau et leur ouverture internationale.

A RETENIR

- **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 celle(s) des langues apprises en début de parcours et développer des activités et des pratiques langagières
- **Evaluation : 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 langue, une nécessité de tout dispositif bilingue ou plurilingue**
 - Diversifier les disciplines enseignées en langue autre, sans exclusive
 - Adapter les dispositifs d'alternance au contexte et aux ressources spécifiques locales
- **Pédagogie interactive et innovante**
 - pratiquer et développer l'intercompréhension
 - inscrire la pédagogie de projet au cœur des apprentissages en langues en s'appuyant sur les opportunités offertes par les Actions Pédagogiques Pilotes (APP).

C ONCLUSION

L'enseignement des langues dans le réseau assure la maîtrise de la langue française, maîtrise de grande qualité, qui permet aux élèves à la fois de diversifier les registres, les niveaux de langue, et de s'adapter avec pertinence à toutes les situations langagières et d'entretenir avec la langue et la culture françaises une relation véritablement familière et intime (LM2). En assurant à la langue du pays d'accueil un enseignement de qualité et de dignité égales, il construit un biculturalisme francophone, lequel -au-delà de ce que l'on a l'habitude d'appeler « culture » au sens strict- relève d'un imaginaire, d'une histoire et de valeurs partagés comme du désir de construire ensemble un destin solidaire à la fois personnel et collectif.

Enfin, adossé à ce bilinguisme réaliste, effectif et respectueux des élèves, un plurilinguisme ambitieux permet à chaque élève, selon son choix et son projet, l'apprentissage de plusieurs langues supplémentaires, sans définir a priori de limites à ce qu'un élève peut apprendre et s'approprier, ce dont attesteront des certifications en langues exigeantes, les diplômes binationaux, le Baccalauréat français et ses options supplémentaires que sont la SI et l'OIB.

C'est donc finalement, une véritable compétence à apprendre les langues et à apprendre en langues, à découvrir le monde et à penser le monde à travers les langues, que le réseau doit être capable de développer pour les élèves qui lui sont confiés.

Joëlle Jean
Chef du Service Pédagogique de l'AEFE



Rapports

Rapport du comité stratégique des langues, février 2012 :

« *Apprendre les langues, apprendre le monde* »

<http://www.education.gouv.fr/cid59284/apprendre-les-langues-apprendre-le-monde-rapport-du-comite-strategique-des-langues-preside-par-suzy-halimi.html>

Rapport IGEN 2010-135 de novembre 2010 sur l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE)

« *Les sciences de la vie et de la Terre, une discipline enseignée en langue étrangère* »

<http://www.education.gouv.fr/cid55146/les-sciences-de-la-vie-et-de-la-terre-une-discipline-enseignee-en-langue-etrangere.html>

Rapport IGEN n°2009-100 de novembre 2009

« *Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues* »

<http://www.education.gouv.fr/cid50854/modalites-et-espaces-nouveaux-pour-l-enseignement-des-langues.html>

Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques 2010 (consultable en ligne)

Actes, colloques, revues :

Actes du séminaire « L'enseignement des langues vivantes, perspectives » sur Eduscol

<http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46542/sommaire.html>

Notamment article de D. Coste sur la compétence plurilingue

Actes du séminaire « sections internationales et OIB : Etat des lieux et perspectives », novembre 2011, DREIC, DGESCO, IGEN

Les Langues Modernes

a) n°1/2008 : L'intercompréhension

b) n°3/2009 : Disciplines linguistiques et « non linguistiques » : l'entente cordiale ?

c) n°4/2009 : Enseignants de DNL et de LV : à armes égales ?

d) n°2/2010 : Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ?

e) n°4/2011 : L'environnement par et pour les langues