



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



CAMÕES
INSTITUTO
DA COOPERAÇÃO
E DA LÍNGUA
PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS



CADRE DE RÉFÉRENCE

des cours complémentaires
de langue portugaise aux cycles 2 à 4 de
l'enseignement fondamental

© Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, août 2020
Service de la scolarisation des enfants étrangers / SECAM
Coordination de l'enseignement portugais au Luxembourg / CEPE

ISBN : 978-99959-1-265-9

CADRE DE RÉFÉRENCE

des cours complémentaires
de langue portugaise aux cycles 2 à 4 de
l'enseignement fondamental

Service de la scolarisation des enfants étrangers (SECAM)
Coordination de l'enseignement portugais au Luxembourg (CEPE)



PRÉFACE

Le texte *cadre des cours complémentaires de langue portugaise*, document phare de cette modalité d'enseignement, représente l'engagement des gouvernements de la République Portugaise et du Grand-Duché de Luxembourg à l'égard de l'apprentissage de la langue portugaise et l'éveil aux cultures du monde lusophone. Ainsi, les deux parties entendent renforcer les cours de portugais dans le système d'enseignement luxembourgeois.

Inscrit dans le cadre de l'Accord culturel, signé le 12 juillet 1982 entre les deux gouvernements, le concept décrit dans le présent document découle des principes de l'éducation plurilingue et interculturelle. Il repose sur le présupposé qu'une bonne maîtrise de la langue maternelle/d'héritage favorise l'apprentissage des langues en général et contribue, par conséquent, au succès scolaire. Ce document prend également en compte le grand nombre de résidents portugais et lusophones d'origines différentes. En plus du statut de langue de communication internationale, la dimension pluricentrique du portugais joue un rôle prépondérant.

La valorisation de la langue maternelle/d'héritage contribue à un développement identitaire plus cohésif et équilibré, condition essentielle d'une intégration sociale et éducative réussie. Dans les répertoires linguistiques pluriels des élèves lusophones, le portugais a donc une fonction médiatrice entre les différentes langues et cultures qui l'intègrent : il permet d'établir des ponts entre elles. À cet effet, un plan curriculaire fut conçu spécifiquement pour les cours complémentaires, dont les principes pédagogiques et didactiques sont décrits de manière détaillée dans le présent document.

Le texte *cadre des cours complémentaires*, aboutissement d'un minutieux et long travail entre les deux parties, se veut être un guide de référence élaboré pour et avec les enseignants œuvrant dans cette modalité d'enseignement. De plus, il s'agit de mettre à disposition un document d'orientation pour tout le personnel enseignant et éducatif intervenant dans le processus d'apprentissage de l'élève, y compris les parents.

Dans l'idée de garantir un enseignement de la langue portugaise cohérent, le texte cadre sert à l'implémentation ainsi qu'à l'accompagnement pédagogique des cours complémentaires. De par son caractère innovateur, ce document s'adresse à tous ceux qui doivent prendre des décisions en matière éducative et s'investissent dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues tout en respectant les contextes multilingues et multiculturels.

Luxembourg, le 4 février 2020

Claude Meisch



Ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

Berta Nunes



Secrétaire d'état aux
Communautés portugaises

SOMMAIRE

Introduction	08
--------------	----

A

CADRE GÉNÉRAL

1	Les textes cadres à la base des cours complémentaires	09
2	Le plurilinguisme et le rôle des langues à l'enseignement fondamental	12
3	Le portugais, langue pluricentrique : la diversité de la langue portugaise	16
4	La fonction de la langue dans la construction et l'utilisation des connaissances	17
5	Les aspects culturels	19
6	Les aspects socio-émotionnels	20
7	Le développement de la langue portugaise dans les cours complémentaires	21
8	La collaboration entre les différents acteurs : concertation pédagogique	23

B**CONCEPT PÉDAGOGIQUE DES COURS COMPLÉMENTAIRES**

1	Finalités générales des cours complémentaires	24
2	Transversalité : les langues dans le cadre des cours complémentaires	25
2.1	I L'éducation plurilingue et interculturelle	25
	2.1.1 La médiation linguistique	26
	2.1.2 La réflexivité	29
3	Principes didactiques	34
3.1	I Vers les approches plurielles et intégratives	34
3.2	I Comment planifier et organiser les cours complémentaires de langue portugaise	36
3.3	I Méthodes et stratégies d'enseignement à privilégier	39
	3.3.1 <i>Scaffolding</i>	39
	3.3.2 Stratégies du développement du langage	41
	3.3.3 Comparaison entre les langues/cultures	44
4	Évaluation et certification des compétences	50
4.1	I Évaluation à l'enseignement fondamental	50
4.2	I Certification Camões, I.P.	51
5	Bibliographie	53
6	Annexes	60

Introduction

Avant de décrire le cadre général des cours complémentaires de langue portugaise, il importe de donner un aperçu des différentes offres d'apprentissage du portugais proposées à l'enseignement fondamental.

Les **cours intégrés**, s'adressant aux élèves lusophones des cycles 1 à 4, font partie de l'horaire scolaire. Au cycle 1, l'intervention de l'enseignant de langue portugaise est centrée sur le développement langagier. La priorité est donnée à la communication et au dialogue avec les camarades de classe et les enseignants. Aux cycles 2, 3 et 4, ces cours contribuent à une meilleure compréhension de certaines branches de l'école luxembourgeoise. Pendant deux heures par semaine, les élèves suivent le programme d'éveil aux sciences (2e et 3e cycles) et de sciences naturelles et humaines (4e cycle) en portugais. Il s'agit du même programme pour tous les enfants, tel que défini dans le plan d'études de l'école fondamentale. Pour ce qui est de l'évaluation, les compétences en langue portugaise sont retenues dans le bilan intermédiaire de l'élève.

Les **cours complémentaires**, s'adressant aux élèves des cycles 2 à 4, ont lieu en dehors de l'horaire scolaire. Pendant deux heures par semaine, les élèves suivent un programme spécifique qui fait le lien entre le plan d'études de l'enseignement fondamental et les programmes de portugais de Camões – Institut de la Coopération de la Langue, I.P. Pour ce qui est de l'évaluation, les compétences en langue portugaise sont retenues dans le bilan intermédiaire de l'élève.

Les **cours parallèles**, s'adressant aux élèves des cycles 2 à 4¹, sont des cours de langue portugaise qui ont lieu en dehors de l'horaire scolaire. Au rythme de trois heures par semaine, les élèves suivent les programmes de portugais de Camões – Institut de la Coopération de la Langue, I.P. et des orientations du QuaREPE – Cadre de référence pour l'enseignement portugais à l'étranger (Grosso (Coord.), Soares, Sousa, & Pascoal, 2011a, 2011 b). Pour ce qui est de l'évaluation, les élèves peuvent obtenir un certificat attestant les compétences acquises en langue portugaise.

Au Luxembourg, tous les élèves peuvent avoir une certification des compétences en langue portugaise (cf. page 50). Cette certification incombe à la partie portugaise, dans le cas présent, à la Direction Générale de l'Éducation et au Camões – Institut de la Coopération et de la Langue, I.P et est organisée par la Coordination de l'enseignement portugais auprès de l'Ambassade du Portugal au Luxembourg.

Un cadre de référence en deux parties

Le présent document, qui décrit le cadre de référence à la base des cours complémentaires de langue portugaise, se compose de deux parties :

- La première partie situe tout d'abord la langue portugaise et les cultures lusophones dans le paysage langagier du Luxembourg et de l'école luxembourgeoise. Puis, la conception pédagogique des cours complémentaires de langue portugaise, basée sur les principes didactiques de l'éducation plurilingue et interculturelle, est présentée.
- La deuxième partie est exclusivement dédiée au curriculum des cours complémentaires. Elle décrit de manière détaillée les compétences en langue portugaise à développer et les contenus à travailler pendant les trois cycles de l'enseignement fondamental.

¹ Les cours parallèles et des activités extrascolaires sont également offerts aux élèves de l'enseignement secondaire dans certains lycées.

A CADRE GÉNÉRAL

1 Les textes cadres à la base des cours complémentaires

Une offre d'apprentissage de la langue portugaise, allant de l'initiation jusqu'à un niveau de compétences avancé, est proposée de l'enseignement fondamental à l'enseignement universitaire. Elle s'inscrit dans le cadre (1) de la directive européenne du 25 juillet 1977 (77/486/EEC)² et (2) de l'**Accord Culturel** entre le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg et le Gouvernement de la République Portugaise, signé le 12 juillet 1982, ainsi que (3) dans le Programme de Coopération établi en 2008³.

Ayant pour objectif de renforcer l'offre en/de portugais existante et de promouvoir davantage la langue portugaise auprès de la communauté scolaire luxembourgeoise, un **Mémoire d'Entente** (cf. annexe 1), ainsi qu'une **lettre circulaire** (cf. annexe 2) ont été signés entre les deux pays en avril 2017.

Pour la mise en œuvre des cours complémentaires de langue portugaise, il est important de souligner, en premier lieu, l'autonomie des autorités communales en matière d'organisation de l'enseignement fondamental – une disposition légale en vigueur⁴ qui implique une étroite collaboration entre les différents acteurs concernés (cf. annexe 3 *Organisation administrative des cours en/de portugais à l'enseignement fondamental du Mémoire d'Entente*)⁵.

En deuxième lieu, l'utilité de poursuivre l'apprentissage de la langue portugaise aux cycles 2 à 4⁶ a été reconnue par les autorités impliquées et est à la base de la création des cours de langue portugaise, complémentaires à l'offre scolaire régulière. Ces cours visent à développer les compétences langagières déjà acquises. Ils vont au-delà d'un renforcement du lien affectif au portugais en tant que langue maternelle voire en tant que langue d'héritage des enfants, puisque le développement de cette langue :

² Publiée dans le Journal Officiel des Communautés Européennes No L 199/32, cette directive sur l'éducation des enfants des travailleurs migrants (« on the education of the children of migrant workers ») a un double objectif : d'une part l'intégration des enfants dans un autre système éducatif européen, d'autre part l'éventuelle réintégration dans leur système éducatif d'origine par l'enseignement de la langue et de la culture maternelles, et ce, en coordination avec le pays d'origine des enfants.

³ Cf. *Programme de coopération culturelle entre le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg et le Gouvernement de la République Portugaise dans les domaines de l'éducation, des langues, de la science, technologie et enseignement supérieur, de la culture, de la jeunesse et des sports, de la vie associative et de la communication sociale pour la période de 2008 à 2011* (programme toujours en vigueur).

⁴ Constitution du Grand-Duché de Luxembourg, art. 107 (révision du 13 juin 1979) ; *Loi du 7 février 2009 portant sur l'organisation de l'enseignement fondamental*, section 2 L'organisation scolaire, art. 38.

⁵ *Mémoire d'Entente entre le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse du Grand-Duché du Luxembourg et le Ministère des Affaires Étrangères et le Ministère de l'Éducation de la République Portugaise sur la promotion de la langue et de la culture portugaises* (2017).

⁶ Depuis la rentrée scolaire 2012-2013, l'assistant de langue portugaise s'adresse aux enfants lusophones du cycle 1 de l'enseignement fondamental, y compris l'éducation précoce. Actuellement, 10 écoles à forte proportion d'enfants parlant le portugais, disposent d'un tel assistant. La mise en œuvre se fait selon une approche impliquant tous les partenaires locaux directement concernés et le projet bénéficie d'un encadrement pédagogique commun.

- (i) facilite l'apprentissage d'autres langues ;
- (ii) permet d'approfondir les connaissances transversales aux langues ;
- (iii) consolide les stratégies d'apprentissage donnant accès aux matières scolaires du plan d'études de l'enseignement fondamental.

Le Grand-Duché de Luxembourg se caractérise par une population dotée d'une grande richesse linguistique et culturelle. Dans un tel contexte, où cohabitent tous ces profils pluriels, différentes langues peuvent jouer différents rôles.

Dans le cadre du présent document, plusieurs concepts sont utilisés pour caractériser la langue portugaise, notamment les termes de **langue maternelle** et **langue d'héritage**, que nous précisons par la suite.

Nous sommes conscients que la notion de **langue maternelle** est sujette à controverse dans la littérature scientifique, notamment dans des contextes de **superdiversité**⁷ (Vertovec, 2007) linguistique et culturelle, tels que le Luxembourg. Nous avons néanmoins décidé d'utiliser ce terme pour nous référer au statut de la langue portugaise dans les biographies linguistiques i) des enfants lusophones nouvellement arrivés au Grand-Duché et ii) des enfants qui parlent uniquement le portugais lors de leur entrée dans le système éducatif luxembourgeois.

La **langue d'héritage**⁸ est à comprendre selon la définition suivante comme :

[...] la langue qui est acquise par des enfants qui grandissent au sein des familles avec un background migratoire et [qui] ont une exposition (plus ou moins) régulière à deux [ou plusieurs] langues : la langue dominante du pays où ils vivent et la langue du pays d'origine des parents (ou des grand-parents). (Flores & Melo-Pfeifer, 2016, p. 42)

Le concept de langue d'héritage ou même de locuteur de langue d'héritage d'un point de vue positif et non déficitaire est relativement récent (Cummins, 2005). Bien identifier les locuteurs de langue d'héritage est difficile, parce qu'ils partagent des caractéristiques similaires aux locuteurs natifs ou aux apprenants d'une deuxième langue ; ils peuvent donc se situer dans un large **spectre de performance** en ce qui concerne leurs compétences langagières. Polinsky & Kagan (2007)⁹ parlent d'un *continuum model* pour désigner ces variations des niveaux de compétences. Une myriade de facteurs peut être à l'origine de ces variations. Selon Zyzik (2016), il faut comprendre la **compétence globale des locuteurs de langue d'héritage** en analysant leur parcours migratoire, leurs pratiques de socialisation linguistique à la maison et dans les communautés de langue d'héritage, l'offre d'apprentissage de la langue d'héritage ainsi que les pratiques et les attitudes dans la société en général.

D'après ces définitions, nous employons dans le présent document, en référence à la langue portugaise, les termes de langue maternelle et de langue d'héritage de manière interchangeable.

Pour les enfants issus de ces contextes spécifiques, la langue d'héritage/langue maternelle peut jouer un rôle identitaire important. Ainsi, les **cours complémentaires** représentent un instrument additionnel dans la formation globale de la personnalité de l'élève : ils favorisent sa compétence plurilingue qui gagne en visibilité et constituent une aide importante pour **l'intégration et le succès scolaire**.



⁷ « [...] 'super-diversity', a notion intended to underline a level and kind of complexity surpassing anything the country has previously experienced. Such a condition is distinguished by a dynamic interplay of variables among an increased number of new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants who have arrived over the last decade » (Vertovec, 2007, p. 1024).

⁸ Le débat autour de la distinction entre Langue Maternelle (LM)/Langue d'Héritage (LH)/Langue Seconde (L2) a fait l'objet de beaucoup d'études qui ont suivi différents locuteurs et apprenants et qui ont analysé leurs compétences langagières. D'après Carreira (2014), pour bien comprendre cette distinction il faut se focaliser sur les personnes ou locuteurs (p.ex. heritage speakers) davantage que sur les langues (p.ex. langue d'héritage). Selon elle, les « *heritage speakers* » (HS) ou locuteurs de langue d'héritage ont des traits propres, mais partagent également des caractéristiques avec les locuteurs natifs et avec les apprenants d'une deuxième langue - les rendant dès lors difficile à distinguer des autres groupes. Une caractéristique commune des HS est la très probable absence d'éducation formelle dans la langue d'héritage (Polinsky, 2015). Dans le cas du Luxembourg, notamment dû à l'implémentation des cours en/de portugais, les élèves ont une exposition, bien que limitée, à la langue portugaise dans un contexte d'apprentissage formel. Les enfants lusophones ont l'opportunité d'avoir deux heures par semaine de formation en portugais. La majorité d'entre eux ont une compétence en langue portugaise similaire à celle d'un locuteur natif. Néanmoins, nous croyons qu'au fil des années et une fois arrivé l'âge adulte, le portugais parlé par ces enfants au Luxembourg pourra alors être considéré comme langue d'héritage.

⁹ Carreira & Kagan (2018) soutiennent une approche pédagogique adaptée aux locuteurs d'héritage puisqu'ils ont des besoins pédagogiques propres à leur niveau de compétence spécifique, qui est situé dans ce *continuum*. Ils se basent sur une approche pédagogique plurilingue et interculturelle, favorisant les transversalités entre les différentes langues qui composent le complexe répertoire linguistique et culturel des élèves. Cette approche est à considérer puisque des locuteurs ayant ce profil participent aux cours complémentaires de portugais.

2

Le plurilinguisme et le rôle des langues à l'enseignement fondamental

Le plurilinguisme fait partie inhérente du quotidien des résidents du Luxembourg, donc également de ses enfants. D'une part, le pays se caractérise par ses trois langues officielles (*Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues*, Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 1984) qui ont traditionnellement différentes fonctions (MENFP¹⁰, 2008) ; d'autre part, le pays se distingue par un accroissement des diverses langues parlées par ses habitants grâce à l'immigration en provenance à 92,6 %, des autres pays de l'Europe (STATEC, 2018a). À cela s'ajoute encore l'anglais en tant que langue de communication internationale.

Contrairement à d'autres pays multilingues, tels que la Suisse ou la Belgique, l'utilisation des différentes langues ne se limite pas à des régions ou à des domaines spécifiques. Le plurilinguisme a bien plus de facettes et se distingue par **un usage dynamique et complexe de toutes les langues dans tous les domaines de la vie**, aussi bien privés que publics. Cette interaction entre différentes langues et registres de langues peut également avoir lieu au sein d'une même conversation.

Les langues ne sont donc pas compartimentées et l'accent est mis sur le dynamisme au sein des interactions langagières :

Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence [plurilingue] pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent par exemple, passer d'une langue [...] à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11)

Dans la ligne d'argumentation de Beacco (2005), qui décrit le plurilinguisme « comme 'la manière d'être' en Europe », la définition du Conseil de l'Europe indique qu'il n'y a pas qu'une seule forme de plurilinguisme, mais qu'il y a **autant de formes qu'il y a d'êtres plurilingues**. Les espaces multilingues que représentent les salles de classes luxembourgeoises reflètent le plurilinguisme dans toute sa complexité : un plurilinguisme allant bien au-delà du trilinguisme officiel du pays (Berg & Weis, 2007). De plus, le système scolaire luxembourgeois se distingue des autres pays européens du fait que le personnel enseignant et éducatif est également plurilingue¹¹ – des ressources supplémentaires à pouvoir mettre au profit de l'apprentissage des langues des élèves.

¹⁰ Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation Professionnelle, Luxembourg.

¹¹ Selon Berg & Weis (2007) le plurilinguisme est « [...] la véritable langue maternelle des Luxembourgeois » (p. 19).

¹² Définition de plurilinguisme (Conseil de l'Europe, 2001).

¹³ Ceci a été critiqué comme étant une interprétation normative par les experts du Conseil de l'Europe en 2006 (MENFP & Conseil de l'Europe, 2006).

¹⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Luxembourg.

¹⁵ Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et des Sports, Luxembourg.

¹⁶ 12,5 % des élèves de l'enseignement fondamental ont indiqué le français comme première langue parlée à la maison en 2015-2016 (MENJE, 2017).

¹⁷ Cette initiation à la langue française est mise en œuvre dans le cadre du programme de l'éducation plurilingue au cycle 1 et précédée par une familiarisation avec cette langue dans les services d'éducation et d'accueil de la petite enfance (1 à 4 ans) ; *Loi 7064 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse*.

Le terme de **compétence communicative**, auquel la citation du Conseil de l'Europe fait référence, n'implique pas seulement les dimensions linguistiques (p.ex. la grammaire, la syntaxe), mais aussi les aspects pragmatiques (p.ex. la résolution d'une tâche langagière) et sociolinguistiques (p.ex. les registres de langues).

Par **registres de langues**, nous comprenons les variétés langagières correspondant à un **usage spécifique** dans un **contexte spécifique**. Nous distinguons trois registres de langues : le domaine intime (p.ex. les amis, la famille), informel-public (p.ex. les magasins) et formel-public (p.ex. les institutions). Par exemple, le langage que nous employons lorsque nous écrivons un sms à un/e ami/e (p.ex. abréviations, phrases incomplètes) n'est pas le même que celui auquel nous avons recours lors de la rédaction d'un email professionnel (p.ex. vocabulaire spécifique, phrases subordonnées). Le langage académique (Bildungssprache) et le langage de tous les jours (Alltagssprache) sont également des registres de langues différents (Lange & Gogolin, 2010) (cf. point 4 de ce chapitre).

Ce plurilinguisme « interne » (Wandruszka 1979, cité dans Bausch, Königs, & Krumm, 2004), c'est-à-dire les différents registres au sein d'une même langue, est d'une importance majeure pour l'apprentissage des langues, et, de ce fait, également pour les cours complémentaires (cf. B.3 *Principes didactiques*).

Vu ces différentes facettes du plurilinguisme et le dynamisme au sein des interactions mentionnées auparavant¹², un *équilinguisme*, c'est-à-dire une utilisation parfaite de toutes les langues de son **répertoire linguistique** par un même individu, n'est pas de mise au sein de l'école¹³. Les compétences en langues ont entre autres un caractère **fonctionnel** : les élèves disposent de différentes compétences dans différents domaines (parler, écouter, lire, écrire), et ces différents niveaux de compétences par domaine varient souvent d'une langue (ou d'une variété d'une langue) à une autre. Ce répertoire bi/plurilingue est donc « *unique, interdépendant, dans lequel ils combinent leurs compétences générales et des stratégies diverses pour accomplir une tâche* » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 28).

Liée au marché de l'emploi qui est en constante évolution, influencée par les trois frontières et ancrée dans un contexte de mobilité, de migration et d'intégration, la situation langagière au Luxembourg est en perpétuel mouvement. C'est ainsi que les rôles des langues officielles du pays se sont forgés au fil du temps dans le système scolaire luxembourgeois (MENJE¹⁴, 2018a).

Dans ce contexte multilingue, le **luxembourgeois**, en tant que facteur unificateur (MENFPS¹⁵, 2000, p. 4 & Berg & Weis, 2005, p. 52) est la langue de communication commune, principalement au début des apprentissages (cycle 1).

De par sa parenté linguistique, le luxembourgeois est également considéré comme une langue facilitant l'apprentissage de l'**allemand** (Berg & Weis, 2005). En outre d'être la langue d'alphabétisation au cycle 2, la langue allemande est également la langue véhiculaire de toutes les branches secondaires jusqu'aux classes inférieures de l'enseignement secondaire et secondaire général. Ainsi, il revient à la langue allemande de promouvoir des compétences qui sont habituellement développées dans le cadre de l'enseignement d'une langue maternelle (MENFP, 2008, p. 17).

Jusqu'en 2017, le **français** était introduit en tant que langue étrangère à la fin du cycle 2, alors qu'il était présent dans le quotidien des élèves (langue seconde) (ibidem) et la langue première d'un nombre important d'élèves (MENJE, 2017, p. 36)¹⁶. Tenant compte de ces observations ainsi que des études psycholinguistiques portant sur l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge, une initiation à la langue française est mise en œuvre dès la rentrée 2017-2018¹⁷. Ancrée dans une approche plurilingue, cette initiation prend en compte l'ensemble des ressources linguistiques des enfants et les sensibilise au français afin de leur permettre un accès aussi aisé, naturel et décontracté que possible à la langue française.

Après le luxembourgeois, le **portugais** est la deuxième langue la plus parlée à la maison par les élèves de l'enseignement fondamental et secondaire (28% des élèves en 2016/2017) (MENJE,

2018a). Ceci s'explique par le fait que les résidents de nationalité portugaise constituent la plus grande communauté étrangère au Luxembourg avec 95 500 résidents au 1er janvier 2019. Ils forment ainsi à eux seuls près de 15 % de la population totale. Avec les communautés capverdiennes, brésilienne et les autres communautés originaires de pays, dont la langue officielle est le portugais, près de 17% de la population du Grand-Duché parlent le portugais¹⁸. Et cela sans tenir compte des citoyens ayant la double nationalité : « *au 1er janvier 2018, 7 502 personnes ont été comptées comme Luxembourgeoises alors qu'elles possédaient également la nationalité portugaise* » (STATEC, 2018b, p. 4).

Fruit de la coopération mentionnée auparavant entre les gouvernements portugais et luxembourgeois, des cours en/de langue portugaise sont organisés au Grand-Duché de Luxembourg depuis la fin des années 60¹⁹. De cette façon, les communautés lusophones ont eu la possibilité de développer des compétences en portugais soit en contextes informels (en famille, en communauté - acquisition) (Allegrezza, Ferring, Willems, & Zählen, 2014), soit en contextes formels (comme les autres langues de l'école - apprentissage)²⁰.

Néanmoins, leurs compétences langagières en portugais ne doivent pas être considérées par défaut comme équivalentes à celles des locuteurs lusophones vivant dans leur pays d'origine²¹ (où la langue portugaise est à la fois langue officielle, langue de socialisation et langue de scolarisation). Les locuteurs lusophones au Luxembourg présentent un **spectre de performance**²² en langue portugaise très variable : allant d'une compétence similaire à celle d'un locuteur vivant dans son pays d'origine jusqu'à une simple compétence de compréhension.

D'un point de vue socioculturel, la langue portugaise et ses cultures jouent un rôle identitaire important pour les communautés lusophones au Luxembourg. Ceci malgré une « *discontinuité intergénérationnelle au niveau de [leurs] pratiques linguistiques* » (Vasco, 2011, § 17) et indépendamment d'être :

- la langue dominante ou la moins utilisée ;
- la première langue acquise ou une langue apprise en même temps qu'une autre (ou plusieurs autres) ;
- la langue à laquelle ils s'identifient le plus ou le moins.

Par conséquent, la langue est tributaire de l'identité de la personne et sa maîtrise n'en est qu'un aspect secondaire.

Pour les résidents du Luxembourg parlant le portugais (cf. alinéa précédent), cette langue marque l'appartenance à une communauté culturelle ou à un groupe familial. De plus, la maîtrise de la langue portugaise représente un atout considérable sur le marché du travail luxembourgeois. Toutefois, le portugais est envisagé comme « *une 'sous-langue', peu respectée, peu valorisée* » (Berg & Weis, 2005, p. 45) par une partie de la société luxembourgeoise.

Prenant en considération ces réalités ainsi que le dynamisme et la complexité de la situation langagière présente dans les salles de classes luxembourgeoises, les cours complémentaires visent

[...] à développer auprès des élèves une conscience métalinguistique, à leur faire acquérir une sensibilité plurilinguistique et pluriculturelle et à valoriser leurs connaissances et compétences dans différentes langues, y compris celles qui ne figurent pas parmi les langues d'enseignement. (MENFP, 2011, p. 59)

À cette **valorisation** des langues et cultures des élèves s'ajoute, dans le cadre de l'approche éveil et ouverture aux langues, une **prise de conscience** de leurs propres compétences en langues (la

légitimation de leur compétence plurilingue et interculturelle) et de celles des autres - dans le but de s'en servir dans les différents domaines de développement et d'apprentissage (cf. *Plan d'études de l'enseignement fondamental*, p. 59 et B.3 *Principes didactiques*). Apprendre une langue est, avant tout, une expérience individuelle, sociale et culturelle ainsi qu'une des formes d'accès aux savoirs, savoir-faire et savoir-être et, par la même occasion, de savoir-vivre avec les autres. Dans le cas particulier de la langue portugaise, son emploi à l'école permet aussi aux élèves lusophones de se « sentir soi-même »²³ et de voir son identité linguistique et culturelle valorisée en contexte scolaire et d'intégration, ce qui « constitue un aspect sécurisant et valorisant extrêmement important pour l'équilibre personnel et la construction de l'identité, bases indispensables à une bonne intégration » (Tonnar-Meyer, Unsen, & Vallado, 2005, p. 24).



¹⁸ Portail des Statistiques du Grand-Duché de Luxembourg : <http://www.statistiques.public.lu/fr/index.html> [consulté le 15.04.2019].

¹⁹ D'après les archives de la Coordination de l'Enseignement Portugais au Grand-Duché du Luxembourg: correspondance diplomatique à propos de l'enseignement de la langue portugaise aux enfants et aux adultes portugais qui résidaient à l'époque au Luxembourg.

²⁰ Cours en/de langue portugaise, comme par exemple, les cours complémentaires de portugais, voir « *Rapport de Monitoring des Cours Complémentaires* » (SECAM & CEPE, 2019).

²¹ Pour certains de ces locuteurs, le portugais a la fonction de langue maternelle, pour d'autres, ayant d'autres langues maternelles, il peut faire office de langue seconde (comme c'est le cas d'une grande partie des citoyens des pays africains de langue portugaise).

²² Voir « *continuum model* » (Polinsky & Kagan, 2007).

²³ Sujet approfondi dans les chapitres 5 *Les aspects culturels* et 6 *Les aspects socio-émotionnels*.

3

Le portugais, langue pluricentrique : la diversité de la langue portugaise

À une échelle globale, le portugais est la troisième langue européenne²⁴ la plus parlée au monde, avec environ 261 millions de locuteurs (représentant 3,8% de la population mondiale) présents sur tous les continents²⁵, ce qui lui vaut le statut de **langue globale** (Reto, Machado, & Esperança, 2016). Encore aujourd'hui, l'usage de la langue est en expansion²⁶. C'est la langue officielle de neuf pays : 1 en Europe, 1 en Amérique latine, 6 en Afrique australe et occidentale, ainsi que 1 en Asie du Sud-Est. Au-delà de ces pays, elle est parlée par les communautés des pays de langue portugaise dispersées dans le monde entier. Sa constante croissance, sa présence sur tous les continents et son dynamisme font d'elle une langue pluricentrique²⁷ (Clyne, 2012), c'est-à-dire une langue caractérisée par plusieurs normes légitimes et variétés distinctes et facilement identifiables (Melo-Pfeifer, 2018).

Les **variétés de langue** partagent un ensemble commun d'éléments linguistiques (p.ex. un ensemble de règles grammaticales), ce qui permet aux interlocuteurs de se comprendre. Cependant, ils n'ont pas tous le même accent, le même lexique ou les mêmes formes grammaticales²⁸. En ce qui concerne la langue portugaise, on y associe les **variétés européenne, brésilienne et africaines** (Raposo, Nascimento, Mota, Seguro, & Mendes, 2013). Les deux premières variétés sont standardisées et décrites (avec des dictionnaires et grammaires consensuels), contrairement à la/aux variétés africaine/s en émergence, qui ne sont pas encore stabilisées. Ceci est dû (e.a.) (i) aux contextes sociolinguistiques hypercomplexes de ces pays ; (ii) à l'augmentation graduelle de locuteurs de portugais soit comme langue seconde, soit comme langue maternelle ; (iii) à la relative jeunesse de ces pays comme pays indépendants (environ 40 ans).

Ainsi, dans le contexte éducatif, les différents répertoires linguistiques des élèves reflètent non seulement diverses langues et divers registres, mais également différentes variétés d'une même langue.

La **mobilité croissante des parents**, pour des raisons académiques ou professionnelles, multiplie les profils linguistiques et rend les pratiques pédagogiques et didactiques d'autant plus complexes. Dans le cadre des cours complémentaires, il s'agit de valoriser les différences géographiques et culturelles qui existent au sein de la langue portugaise ainsi que de développer une sensibilité aux variétés qui lui sont associées. L'enseignant ne cherche donc pas à **annuler** voire **effacer** ces différences, mais les explore, en aidant les élèves à adopter un point de vue pluricentrique de la langue portugaise.

²⁴ Appartenant aux langues du groupe linguistique indo-européen qui sont nées et développées en Europe <https://www.mondelangues.fr/langues-europe-1> [consulté le 1.06.19].

²⁵ Correspondant à près de 7,5% de la surface terrestre et à environ 4% de la richesse mondiale, avec un grand potentiel économique (Reto, 2012).

²⁶ D'après les prévisions des Nations Unies, la population des pays de langue officielle portugaise aboutira à plus de 387 millions en 2050 et plus de 487 millions en 2100 (Reto, Machado, & Esperança, 2016, p. 57).

²⁷ Dans la linguistique, on utilise également le terme de *polycentrique*.

²⁸ http://uoh.concordia.ca/sociolinguistique/m/module1/co/module1_13.html [consulté le 1.08.18].

4

La fonction de la langue dans la construction et l'utilisation des connaissances

Dans le cadre des cours complémentaires, il faut également considérer la fonction de la langue²⁹ dans la construction et dans l'utilisation des connaissances. Les linguistes insistent sur les différentes fonctions de la langue, tel que (e.a.) l'expression de la créativité ou des sentiments. Cependant, il y a unanimité sur le fait qu'elle est « [...] *toujours utilisée pour quelque chose* » (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, Vollmer, & Sheils, 2016a, p. 21). La langue et la connaissance sont étroitement liées, et de ce fait, les domaines de compétences (parler, écouter, lire, écrire) doivent être perçus de manière holistique : la compréhension, la production et la médiation (cf. B.2 *Transversalité : les langues dans le cadre des cours complémentaires*) ne peuvent être considérées séparément. La verbalisation des actes accompagne ou mène à la construction, voire la co-construction de connaissances et de sens pour soi-même ou avec les autres.

Dans l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, le langage joue également un rôle important. Comme mentionné ci-contre, on distingue **différents registres de langue** en situation éducative :

- le **langage quotidien** (*Alltagssprache*), nommé BICS – *basic interpersonal communication skills* – par Cummins (1979, 2000) (cf. B.3 *Principes didactiques*) : que ce soit à la maison ou au sein d'un groupe de pairs, ce registre de langue sert à la communication de base au quotidien et à l'entretien des relations personnelles (Cummins, 1979) ; il est très proche du contexte, dont on peut se servir dans un but de compréhension (cf. tableau 1 : le sens des mots « ça » et « là-dedans » est seulement compréhensible à l'aide du contexte) ;
- le **langage académique** (*Bildungssprache*), nommé CALP – *cognitive academic language proficiency* – par Cummins (2000) (cf. B.3 *Principes didactiques*) : le recours à ce genre de langage se fait dans des situations de communication plus complexes ; le contexte n'est pas indispensable à la compréhension ; ce langage se caractérise principalement par des structures syntaxiques plus complexes, un vocabulaire plus élaboré (cf. tableau 1) et des fonctions discursives (p.ex. nommer/définir, décrire/comparer, expliquer/illustrer) ; dans le système scolaire ce registre de langue donne accès aux savoirs, savoir-faire et savoir-être (Gogolin, Lange, Michel, & Reich, 2013) ;
- le **langage spécifique** (*Fachsprache*) à la matière enseignée est une forme particulière de langage académique qui permet une communication précise et efficace entre experts (Lange & Gogolin, 2010) : ce registre de langue est étroitement lié à la matière enseignée, chaque matière ayant ses propres expressions, formes de textes, symboles, formules et graphiques (Schmölzer-Eibinger, Dorner, & Helten-Pacher, 2015) ; l'acquisition des savoirs et savoir-faire passe par le biais d'une verbalisation de ces symboles, formules et graphiques ainsi que d'une retranscription de textes continus en formes non-verbales.

²⁹ Il ne s'agit pas d'une langue en particulier, mais les propos qui suivent sont valables pour chacune des langues.

Registre de langue	Exemples
Langage quotidien	Deux élèves s'entretennent à propos d'une consigne : -Non, tu ne peux pas écrire <u>ça là-dedans</u> ! -Si, elle l'a dit !
Langage académique	Extrait d'un lexique pour enfants³⁰ : <i>Comme tous les oiseaux, la poule possède un bec, des ailes, des plumes et pond des œufs. On dit qu'elle est ovipare. Ses pattes très développées se terminent par un pied composé de 3 longs doigts mobiles dirigés vers l'avant et d'un pouce vers l'arrière. C'est bien connu : la poule n'a pas de dents. C'est une poche très musclée de son estomac, le gésier, qui permet le broyage des aliments.</i> Consigne donnée aux élèves (en mathématiques) : Explique comment on définit le volume d'un solide.
Langage spécifique à la matière enseignée	Quelques caractéristiques : • nominalisations (p.ex. le réchauffement, l'émancipation) • interférences avec le langage quotidien (p.ex. la racine, le cylindre) • abréviations techniques (p.ex. °C, km)

Tableau 1. Exemples de différents registres de langues

La **langue de scolarisation** (*Schulsprache*) a été conçue à des fins didactiques : son rôle est de faire la médiation entre le langage spécifique à la matière enseignée et le langage quotidien.

Le **passage du langage quotidien au langage académique** ne se fait pas automatiquement chez les élèves. La maîtrise des savoirs et savoir-faire dans les différentes matières scolaires ne peut se résumer à la maîtrise de la langue. Dans le cadre des pratiques d'enseignement, et par conséquent, dans les cours complémentaires de langue portugaise, **il est indispensable de créer des passerelles entre les différents registres de langues** et de considérer leur importance dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire, et par ce fait, dans toutes les matières scolaires (cf. B.2 *Transversalité : les langues dans le cadre des cours complémentaires* et B.3 *Principes didactiques*). Ainsi, la langue portugaise est au service des autres matières enseignées ; elle constitue simultanément un objet et un moyen d'enseignement et d'apprentissage.

30 Lexique pour enfants www.lespagesjuniors.com [consulté le 1.08.18].

5

Les aspects culturels

« Souvent, il existe un lien particulièrement fort entre la langue et le sentiment d'appartenance à un groupe » (Byram, 2006, p. 5). Les langues ne véhiculent donc pas seulement des contenus, mais également des émotions, des valeurs et sont même des symboles d'identité (p.ex. *je suis une fille ; je suis étudiante ; je suis angolaise*). Par la langue et ses variétés, une personne exprime et reconnaît des appartenances à des cultures et/ou groupes différents. Ainsi, la langue est un **marqueur d'identification sociale et/ou culturelle**.

Dans les sociétés multilingues et multiculturelles, telles que le Luxembourg, l'identité de chacun « est à la fois unique et plurielle » (Cavalli, Coste, Crişan, & Ven, 2009, p. 6). Par la langue et ses variétés, chaque individu appartient simultanément à plusieurs groupes socioculturels (p.ex. famille, école, club de sport, etc.) sans toutefois perdre le sentiment d'une **identité personnelle** (être soi-même et non pas quelqu'un d'autre).

Par ailleurs, l'identité de chaque individu n'est pas figée, elle « **se construit en permanence** » (Beacco, 2008, p. 116), tout au long de sa vie, par rapport aux expériences qui marquent son chemin. Or, prendre conscience de ces appartenances multiples « ne suffit pas à fonder, mécaniquement, une **perception positive de la diversité des langues et des cultures de l'autre** » (idem, 2005, p. 20), surtout, lorsque ces diverses appartenances sont issues de contextes d'immigration.

Le **répertoire plurilingue et pluriculturel**, étant non seulement un marqueur d'identité mais aussi le moyen par lequel s'exprime cette identité, peut de ce fait constituer l'élément-clé d'une approche qui valorise la diversité langagière et culturelle, tout en renforçant l'identité de chaque élève.

L'école, étant un lieu de socialisation important au cours d'une vie, contribue au développement individuel et à la construction de l'identité de l'élève. Dès leur plus jeune âge, les enfants sont conscients de la valeur que porte l'école à l'égard de sa langue maternelle/d'héritage (Young, 2013, p. 209). L'acceptation et la valorisation des langues et cultures des enfants sont primordiaux pour leur apprentissage, notamment celui des langues.

Le regard que porte l'école ou leur entourage aux langues des élèves dépend fortement du statut de celles-ci dans la société. Le **langage académique**, et spécifiquement l'allemand, le français et l'anglais sont d'une importance majeure au Luxembourg. Contrairement à ces langues, on porte quelquefois un regard plutôt sceptique sur les langues maternelles/d'héritage en situation éducative. Cependant, « toutes les langues ont une valeur indépendamment de leur statut dans une société donnée [...] et de leurs statuts didactiques » (Cavalli et al., 2009, p. 12). Les langues qui intègrent le répertoire personnel des apprenants et qui ne figurent pas parmi les langues enseignées à l'école « revêtent une importance éducative toute particulière » (ibidem, p. 12). Elles doivent être valorisées, « en confortant l'identité des apprenants et en leur donnant d'égales opportunités de réussite scolaire » (ibidem, p. 13).

Dans le cadre des cours complémentaires de langue portugaise, il s'agit de prendre en compte la situation langagière et culturelle des élèves, de valoriser toutes leurs compétences, d'y prendre appui et de **donner la possibilité aux enfants de développer tout leur potentiel culturel et langagier** (cf. B.2 *Transversalité entre les langues dans le cadre des cours complémentaires* et B.3 *Principes didactiques*) (Cummins, 2005 ; García, 2009). Les élèves apprennent à connaître leur propre répertoire linguistique, ainsi que celui des autres, et à prendre en compte la valeur de toutes les langues présentes en classe. La réflexion sur ces représentations et attitudes vis-à-vis des langues et cultures influence positivement leur estime de soi : **la valorisation de la pluralité rend légitime toutes les langues et toutes les cultures**. Le capital langagier et culturel des élèves lusophones, notamment ceux qui fréquentent les cours complémentaires, devient ainsi visible, un apport considérable pour l'école luxembourgeoise.

6 Les aspects socio-émotionnels

Les **relations affectives** entre l'élève et ses personnes de référence représentent une base importante dans l'apprentissage d'une ou plusieurs langues : « [les émotions] *sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains [...]* Ils font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements » (Oatley & Jenkins, 1996, cité dans Arnold, 2006, p. 408).

Dans une relation étroite, basée sur la confiance, la valorisation et l'assurance, l'élève est particulièrement à l'écoute et désireux de partager ses expériences. Des situations quotidiennes (p.ex. avant et après les cours, les pauses) ou des discussions à propos de sujets choisis par l'élève sont des occasions propices pour partager (e.a.) ses questions, ses sentiments et ses expériences : « *Le succès [dans l'apprentissage des langues] [...] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe* » (Stevick, 1980, cité dans Arnold, 2006, p. 408).

En ce sens, il s'est avéré que les enseignants des cours complémentaires de portugais incarnent des personnes de confiance importantes pour les enfants lusophones et que ces bonnes relations influencent leur bien-être à l'école luxembourgeoise.

Selon Stevick, un **rôle de facilitateur** revient à l'enseignant : il crée un espace et une atmosphère permettant un apprentissage de qualité tout en ayant une sensibilité pour ce qui se passe dans la salle de classe et entre les élèves (1980, dans Arnold, 2006). Des recherches dans le domaine de la science cognitive montrent un lien positif entre les interactions valorisantes et chaleureuses et la croissance cognitive (Roux, 2008).

À ce rôle de facilitateur, s'ajoute celui du **modèle linguistique** : un enfant est plus disposé à apprendre une langue s'il entretient une bonne relation avec la personne de référence, à savoir l'enseignant (dans le cadre de l'enseignement des langues). Cette fonction de modèle joue également un rôle important dans le développement du langage académique. Ainsi, l'enseignant crée des situations d'apprentissage faisant appel au langage académique tout en veillant aux besoins langagiers des élèves (cf. B.3 *Principes didactiques*).

Ce rôle de modèle linguistique s'étend également au développement socio-émotionnel de l'élève. Il s'agit, par exemple, de le soutenir dans la gestion de ses propres émotions et de celles des autres. D'un point de vue curriculaire, ces compétences sont interdisciplinaires, en intégrant le volet des **compétences transversales** du *plan d'études de l'enseignement fondamental*. Les principaux objectifs du domaine socio-émotionnel sont la reconnaissance et l'expression de ses émotions, le développement de sa perception corporelle ainsi que la régulation de ses propres émotions, et ce, dans le but de construire des relations et de participer à la vie commune³¹.

Au-delà des aspects socio-émotionnels, il faut souligner que les compétences transversales, à savoir les démarches mentales, les manières d'apprendre ainsi que les attitudes relationnelles et affectives, sont « [...] à développer au cours de l'enseignement fondamental dans les différents domaines de développement et d'apprentissage » (MENFP, 2011, p. 51). Le fait de se préoccuper des aspects socio-émotionnels améliore l'apprentissage des langues, mais les contenus travaillés dans ce contexte contribuent eux aussi à développer des attitudes relationnelles et affectives auprès des élèves (Arnold, 2006).

³¹ Aspects également identifiés par Goleman (2006) dans son concept sur l'intelligence émotionnelle.

Considérant les textes cadres à la base des cours complémentaires mentionnés auparavant, le développement des compétences transversales fait également objet des cours de langue portugaise.

Il est aussi important de ne pas négliger le rôle de **connecteurs** entre **l'école et la maison** que jouent les enseignants. Dans le cadre des cours complémentaires, c'est par leur engagement qu'ils relient leurs pratiques pédagogiques avec la vie des élèves. Cette connexion et une affirmation des cultures et des réalisations linguistiques des élèves font partie d'une approche éducative interculturelle qui, selon Cummins (2015), favorise leur réussite scolaire.

7 Le développement de la langue portugaise dans les cours complémentaires

Dans le contexte socio-éducatif du Luxembourg, l'enseignement et l'apprentissage de la langue portugaise dans le cadre des cours complémentaires représentent un moyen (e.a.) de développer le plurilinguisme des élèves et de renforcer une attitude d'ouverture aux langues et aux cultures.

Dans cette **approche plurilingue et interculturelle**, préconisée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer* (CECR) du Conseil de l'Europe (2001; 2018), il ne s'agit plus uniquement de développer de manière cloisonnée des compétences communicatives dans une, deux, voire dans trois langues, mais « *le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place* » (idem, 2001, p. 11).

La base du programme des cours complémentaires se réfère au CECR pour la définition des échelles de descripteurs (A1 au A2) et des exemples de performances, tout en considérant qu'être compétent dans une langue signifie savoir l'utiliser selon le contexte socioculturel, le domaine de la vie sociale (personnel, éducatif, etc.), les interlocuteurs et les conditions spécifiques des interactions (nombre d'interlocuteurs, temps de parole, etc.) (ibidem, pp. 41-45).

Partant de cette supposition, la **compétence communicative** en portugais est à développer par le biais de tâches adaptées au contexte scolaire qui :

[...] requièrent le recours à des stratégies de la part de [l'élève] qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, [les tâches] comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de textes oraux ou écrits. (ibidem, p. 19)

La planification de ces tâches et des activités linguistiques se fait en référence aux **programmes de Camões, I.P. pour l'Enseignement Portugais à l'Étranger** (EPE) pour les niveaux A1 (Divisão de Serviços de Língua e Cultura, 2012a) et A2 (idem, 2012b), ainsi qu'au **QuaREPE - Cadre de Référence pour l'Enseignement Portugais à l'Étranger** (Grosso (Coord.), Soares, Sousa, & Pascoal, 2011a, 2011b).

Ces tâches et activités linguistiques sont à adapter aux besoins communicatifs des élèves et au contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves à l'enseignement fondamental. Elles devront être en articulation avec :

- (i) les objectifs définis pour le développement des compétences communicatives dans d'autres langues présentes à l'école : le luxembourgeois, l'allemand, en tant que langue véhiculaire des branches secondaires, et le français ;
- (ii) la connaissance et l'usage du portugais, comme langue maternelle/d'héritage des élèves, qui peut être parlée aussi bien en famille et entre amis, qu'à l'école et dans divers contextes sociaux ;
- (iii) les thèmes de différentes branches relatives aux domaines de développement et d'apprentissage de l'enseignement fondamental (MENFP, 2011) – de façon à favoriser la transition entre le langage de tous les jours (*Alltagssprache*) et le langage académique (*Bildungssprache*).

Ainsi, les élèves développent des compétences communicatives dans leur langue maternelle/d'héritage en articulation avec l'apprentissage des autres matières curriculaires. Le développement de la **langue portugaise** constitue non seulement une fin en soi, mais joue un rôle médiateur, en **favorisant le transfert** d'aspects pragmatiques (par exemple gestes et mimiques pour accompagner le langage) et de concepts élaborés vers d'autres langues (et vice versa) :

[...] *l'appropriation de structures linguistiques différenciées dans une langue emmène au développement de concepts élaborés [...] Ces concepts ne sont pas spécifiquement liés à la langue, mais peuvent être transférés d'une langue à une autre.*³² (Ehrmann, 2016, p. 24)

Par exemple, si un élève parlant la langue portugaise comprend et utilise de façon appropriée les mots *um íman*, *metal*, *atração*, alors il dispose d'un lexique différencié et de concepts élaborés dans le domaine du magnétisme. Ce savoir peut favoriser l'apprentissage des termes équivalents en langue allemande *ein Magnet*, *Metall*, *Anziehungskraft*.

La langue maternelle/d'héritage contribue à la construction de sens, de savoirs et de savoir-faire ainsi qu'à la connaissance de notions spécifiques des autres branches curriculaires.

Par ce fait, **le curriculum des cours complémentaires conçoit la langue portugaise** comme :

1. **langue de communication** dans des contextes personnels, scolaires et sociaux ;
2. **langue de scolarisation** permettant l'accès aux savoirs et savoir-faire dans d'autres matières ;
3. et **facteur d'intégration** dans une société multilingue et multiculturelle.

³² Traduction de l'équipe de coordination des cours complémentaires.

8

La collaboration entre les différents acteurs : concertation pédagogique

La *Loi du 6 février 2009 qui définit l'organisation de l'enseignement fondamental* (Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2009), prévoit que chaque équipe pédagogique d'un même cycle d'apprentissage se concerta pour « *assurer la cohérence des programmes, des évaluations et des mesures pédagogiques* » (p. 202). En tant que membre de la communauté scolaire, l'enseignant des cours complémentaires peut intervenir dans plusieurs cycles d'apprentissage et, par conséquent, il peut **participer régulièrement aux réunions de concertation** des différentes équipes pédagogiques. La fréquence de ces réunions est, au minimum, de deux réunions par cycle et par trimestre, et chaque fois qu'un sujet le concernant figure à l'ordre du jour.

Dans le cadre de l'organisation des cours complémentaires, des réunions de concertation entre les équipes pédagogiques, l'enseignant portugais et le personnel des services d'éducation et d'accueil (SEA)³³ permettent de créer des liens entre les différents acteurs de l'école, établissant de ce fait un partenariat entre ces personnes ayant en charge les mêmes élèves.

Les objectifs principaux des **réunions de concertation** sont :

- d'articuler l'organisation et le fonctionnement des cours complémentaires ;
- d'assurer une cohérence des apprentissages par la mise en commun des curriculums ;
- de s'échanger sur les apprentissages langagiers et les profils linguistiques des élèves lusophones ;
- de s'échanger sur l'évaluation des compétences des élèves (bilan intermédiaire) ;
- d'élaborer des projets pédagogiques interdisciplinaires, plurilingues et pluriculturels ;
- d'organiser des sorties pédagogiques communes, le cas échéant les articuler conjointement ;
- de déterminer les besoins communs de formation continue.

Le détail de l'organisation et du déroulement des réunions de concertation communes peut être consulté dans les annexes au *Mémoire d'Entente*.

³³ Par personnel des SEA, nous sous-entendons le personnel dirigeant et d'encadrement pédagogique du/des service/s d'éducation et d'accueil.

B CONCEPT PÉDAGOGIQUE DES COURS COMPLÉMENTAIRES

1 Finalités générales des cours complémentaires

Les finalités générales des cours complémentaires sont en articulation avec le *plan d'études de l'enseignement fondamental* luxembourgeois (MENFP, 2011), le QuaREPE (Grosso et al., 2011a) et les programmes de Camões, I.P. pour l'EPE (Divisão de Serviços de Língua e Cultura, 2012a, 2012b) et se présentent comme suit :

1. contribuer au maintien et au renforcement des liens affectifs de l'élève à la langue et à la culture portugaise ainsi qu'aux autres cultures de langue portugaise ;
2. créer et renforcer les liens entre les cultures de langue portugaise et celle(s) représentée(s) par l'école ;
3. valoriser, rendre visible et certifier les compétences en langue portugaise (bilans scolaires, certificat de niveau de compétences) ;
4. promouvoir le développement de compétences communicatives en langue portugaise (oral et écrit) dans diverses situations proches du quotidien de l'élève ;
5. favoriser l'apprentissage d'autres langues à partir d'une bonne maîtrise de la langue maternelle/d'héritage ;
6. contribuer au développement du langage académique/spécifique à d'autres branches scolaires ;
7. promouvoir la reconnaissance de la dimension médiatrice de la langue portugaise dans le développement de stratégies d'apprentissage et d'interaction culturelle et sociale ;
8. favoriser le développement de la compétence plurilingue et interculturelle ;
9. favoriser la réussite scolaire soit par la comparaison, soit par la médiation entre différentes langues, leurs registres et leurs variétés.

Les finalités des cours complémentaires déterminent de façon générale dans quel dessein les élèves apprennent la langue portugaise. Les compétences à développer dans les différents domaines (production orale et écrite, compréhension de l'oral et de l'écrit, médiation) sont explicitées dans la partie C. *Curriculum des cours complémentaires de langue portugaise aux cycles 2 à 4 de l'enseignement fondamental*.

2 Transversalité : les langues dans le cadre des cours complémentaires

2.1 | L'éducation plurilingue et interculturelle

Le monde actuel est de plus en plus complexe, que ce soit du point de vue linguistique, culturel ou social. Ceci est dû à la croissante mobilité humaine, mais aussi à la globalisation des technologies d'information et de communication. Le contexte européen est un contexte multilingue et multiculturel par excellence, composé d'une grande diversité linguistique et culturelle. C'est précisément à cause de cette complexité que le plurilinguisme et l'interculturalité sont envisagés comme la « *manière d'être en Europe* » (Beacco, 2005). Cela même avant la création de la Communauté économique européenne (CEE) en 1957³⁴, ce qui montre que le respect pour la diversité linguistique et culturelle est bien à la genèse de la construction européenne.

L'éducation plurilingue et interculturelle est un concept développé depuis la fin des années 1990 par le Conseil de l'Europe et envisagé comme un « *projet d'éducation et de formation à et par la diversité culturelle et linguistique* » (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier, & Panthier, 2016b, p. 15).

[Ceci signifie] une éducation langagière transversale à toutes les langues de l'école et à tous les domaines disciplinaires [...] [qui] vise à prendre en compte les besoins formatifs et langagiers de tous les élèves, quel que soit leur parcours scolaire [...] [de façon à donner] à tous les élèves - notamment à ceux qui risquent de rencontrer plus de difficultés à l'école - accès à une éducation équitable et de qualité. (ibidem)

D'un point de vue pédagogique/didactique, l'éducation plurilingue et interculturelle n'est pas envisagée comme une nouvelle méthodologie pour l'enseignement des langues :

[...] [Elle] représente plutôt un changement de perspective, caractérisée par le fait qu'elle n'implique pas seulement les langues étrangères mais que les langues de l'environnement proche, les langues des répertoires des apprenants, la/les langue(s) de scolarisation et toutes les autres matières y concourent. (Cavalli et al., 2009, p. 7)

Dans le cas spécifique du Luxembourg, le gouvernement s'évertue depuis 2007 avec le réajustement de l'enseignement des langues (Berg & Weis, 2007) à renforcer la politique linguistique éducative

³⁴ En 1954, dans la *Convention culturelle européenne*, le patrimoine culturel européen est reconnu et l'importance de l'apprentissage interculturel soulignée. Après la création de la CEE, le régime linguistique de la CEE établit « le principe de l'égalité des langues » (Orban, 2009, p. 111) suivi d'un ensemble d'instruments légaux et de recommandations qui respectent et valorisent la diversité linguistique et culturelle. Citons p.ex. : la directive européenne du 25 juillet 1977 (77/486/EEC) qui visait la scolarisation des enfants des émigrants originaires des États membres ; le *Traité de Maastricht* (1992) ; la *Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant* (1997) ; la recommandation R (98) 6, qui encourage les États membres à promouvoir le plurilinguisme (1998) ; le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) ; le *Portfolio Européen des Langues* (2001) ; les documents *L'éducation plurilingue et interculturelle comme Droit et L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet* (2009) ; le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2016) ; et, plus récemment, le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018).

vers l'éducation plurilingue. À cet égard, le programme gouvernemental de 2013 vise (e.a.) la *petite enfance* (des enfants de 1 à 4 ans), car « *Les quatre premières années de la vie jouent un rôle crucial dans le développement de l'enfant* » (MENJE, 2016, p. 2).

Sous ce concept *parapluie* de l'éducation plurilingue se trouvent également les cours complémentaires, une nouvelle offre pour les enfants de 6 à 12 ans (cycles 2-4). Ces cours ont comme spécificité l'intégration de principes pédagogiques propres et sont influencés par une combinaison de divers facteurs, notamment (i) le contexte linguistique et culturel spécifique, (ii) la symbiose des curricula luxembourgeois et portugais et (iii) une approche didactique/pédagogique **intégrative**. Ces particularités sont décisives lors du travail de planification et d'élaboration des matériaux didactiques.

De plus, il faut prendre en compte les stratégies que les apprenants peuvent utiliser de façon transversale, tout au long des différents moments d'apprentissages linguistiques. Cette transversalité joue un rôle central au sein des cours complémentaires, notamment à travers l'intégration et l'interrelation de stratégies cognitives de **médiation** et de **réflexivité**.

2.1.1 La médiation linguistique

Dans la médiation, l'utilisateur/l'apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 106)

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001), ainsi que le *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (VC) (Conseil de l'Europe, 2018), font référence à la médiation en la plaçant **au même niveau que les autres modes de communication** : *réception, production et interaction*.

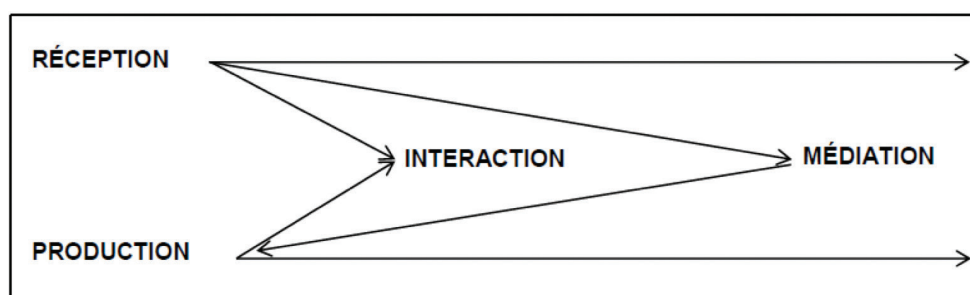


Figure 1. Relation entre réception, production, interaction et médiation (Conseil de l'Europe, 2018, p. 33)

De manière générale, la médiation est envisagée comme « *toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre* » (Coste & Cavalli, 2015, p. 28). Dans le cadre spécifique de l'enseignement des langues, la médiation est associée à des reformulations écrites ou orales d'un texte/discours impliquant un ou plusieurs interlocuteurs qui, pour diverses raisons, n'y ont pas eu accès directement. Ces reformulations peuvent se traduire (e.a.) par des activités de traduction, de paraphrase, de résumé et de compte-rendu. De cette façon :

l'accent est [...] mis sur les deux notions clés que sont la co-construction du sens dans l'interaction et le va et vient entre le niveau individuel et social dans l'apprentissage de la langue,

principalement à travers la conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur social. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 34 ; cf. North & Piccardo, 2016)

Ainsi, « *la médiation combine la réception, la production et l'interaction* » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 34) dans des activités langagières et l'élève/l'apprenant est considéré comme acteur social, **placé au centre du processus d'apprentissage**. L'enseignant lui propose des tâches à accomplir ou des problèmes de communication à résoudre (approche actionnelle), en s'appuyant sur toutes les ressources langagières et culturelles de son répertoire plurilingue et pluriculturel (c'est-à-dire, en mettant en action l'élève/l'apprenant et sa compétence plurilingue et interculturelle).

Il faut préciser que les activités de médiation n'existent pas simplement entre les différentes langues, mais peuvent également exister au sein d'une même langue (avec ses différentes variétés et ses différents registres). La majorité des études distingue donc la médiation **interlinguistique** (entre les langues) et la médiation **intra-linguistique** (au sein d'une même langue) (Beacco et al., 2016b ; De Arriba García & Cantero Serena, 2004 ; North & Piccardo, 2016), tout comme la médiation **personnelle** (qui se concrétise par des productions orales) et la médiation **textuelle** (qui se matérialise par des productions écrites)³⁵.

Par exemple, lorsqu'un élève identifie les idées-clés d'un texte et les organise entre elles, l'activité lui donne la possibilité d'améliorer ses capacités de compréhension, de production et ses répertoires linguistiques. Cette activité permet de considérer la médiation dans une perspective plus ample : elle dépasse celle qui existe entre le professeur et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes, et envisage une autre forme de médiation, à savoir celle entre les élèves et le matériel pédagogique (Beacco et al., 2016b). Ainsi, **les activités de médiation ne se limitent pas à la traduction et à l'interprétation**, et ne sont pas simplement interlinguistiques.

En sachant que « *la médiation concerne un utilisateur de la langue qui joue le rôle d'intermédiaire entre différents interlocuteurs* » et que « *la langue n'est plus l'unique cause de difficultés que les gens peuvent avoir pour se comprendre* » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 128), nous valorisons également la **médiation culturelle et sociale**³⁶ dans le cadre des cours complémentaires de langue portugaise. Ce domaine spécifique de la médiation est relié davantage à des situations de communication interculturelles, à l'oral, ce qui lui confère une nature relationnelle et attitudinale.

Dans cet ordre d'idées, l'enseignement des langues est lié au développement :

[de] la capacité à jouer un rôle de médiateur entre les locuteurs d'aires culturelles différentes, c'est-à-dire à rendre compréhensible pour une personne ou un groupe de personnes le contenu d'un texte ou d'un message qui est le produit de pratiques culturelles et sociétales différentes. (Beacco et al., 2016b, p. 60)

De cette façon, il contribue à une communication interculturelle efficace. Pour cela, l'élève doit acquérir des savoirs sur les cultures en interaction et développer des savoir-faire linguistiques, mais aussi des attitudes, telles que (e.a.) (i) tenir compte du *background* culturel des interlocuteurs pour identifier des différences socioculturelles et sociolinguistiques ; (ii) faire des hypothèses sur les connaissances des interlocuteurs et sur le sujet de discussion (iii) anticiper des problèmes de compréhension/de malentendus.

³⁵ La littérature sur la médiation distingue la médiation relationnelle et la médiation cognitive (p.ex. Coste & Cavalli, 2015 ; Beacco et al., 2016b). Dans le cadre des cours complémentaires, il a été décidé de ne pas faire cette distinction, considérant que le développement des relations personnelles et la construction du savoir passaient nécessairement par les dimensions culturelle, linguistique et textuelle. C'est à travers le langage et la parole que se nouent les interactions sociales et c'est à travers eux qu'un dialogue interculturel est créé. Compte tenu du contexte spécifique de la mise en œuvre du cours, il a été décidé de renforcer les dimensions culturelle, sociale et linguistique-textuelle, sachant que les pratiques de médiation présentées ici sous-tendent cette distinction entre médiation relationnelle et médiation cognitive. Il convient également de noter que les options retenues visent une opérationnalisation plus facile des concepts dans un contexte didactique, bien que du point de vue de la recherche en didactique, de telles distinctions sont importantes.

³⁶ Cette dimension plutôt sociale de la médiation, qui constitue un de nos focus dans le présent document, est très diffusée dans l'opinion publique, (e.a.) sous les désignations de médiation de conflits, médiation juridique, diplomatique, conjugale et interculturelle. Liée au domaine socioculturel de l'apprentissage et de l'usage des langues, la médiation culturelle et sociale permet à l'élève de (i) construire des passerelles entre les langues et les cultures, et (ii) développer des compétences plurilingues et interculturelles afin de jouer efficacement le rôle de médiateur interculturel (Byram & Zarate, 1997).

Dans le contexte des cours complémentaires, le **développement d'activités de médiation** nous paraît important soit au sein de la langue portugaise ou entre la langue portugaise et les autres langues, soit entre interlocuteurs ayant des pratiques culturelles ou sociétales différentes (médiation culturelle et sociale). Dans le contexte multilingue et multiculturel luxembourgeois, les compétences de médiation sont essentielles au succès scolaire des élèves et à leur intégration. Créer des synergies/passerelles entre les langues et les cultures de leurs répertoires leur permet (e.a.) de s'exprimer davantage et dans diverses situations, de co-construire du sens et d'utiliser les langues de manière flexible et à en retirer ainsi le maximum de bénéfices.

Ainsi, dans les cours complémentaires, **deux principaux domaines** ont été considérés pour le développement des compétences en médiation :

- (i) la médiation **culturelle et sociale** (orale) ;
- (ii) la médiation **linguistique et textuelle** (orale et écrite).

Étant donné que la langue et les textes sont des moyens privilégiés pour accéder à une culture donnée dans des contextes éducatifs, ces deux domaines de médiation (linguistique/textuelle et culturelle/sociale) se complètent mutuellement, constituant la clé qui nous permet de comprendre ce qu'est la médiation (Trovato, 2015, p. 14).

Dans la lignée de ce qui est préconisé dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001), résumer dans la langue cible un texte/discours d'une autre langue, participer à des débats oraux en plusieurs langues ou interpréter un phénomène culturel, sont des activités qui ont un rôle primordial dans la valorisation de la capacité à gérer un répertoire plurilingue et pluriculturel. Elles mettent en évidence la relation établie entre ces deux domaines de la médiation.

La médiation est également envisagée comme une compétence **transversale et intégrative**, une interface, située dans un continuum entre les compétences de réception et de production (Beacco et al., 2016b, p. 59). Elle joue ainsi un rôle fondamental dans le développement de la compétence communicative de l'élève. Le schéma suivant (figure 2) illustre le caractère transversal et les multiples relations établies entre les différentes dimensions de la médiation :

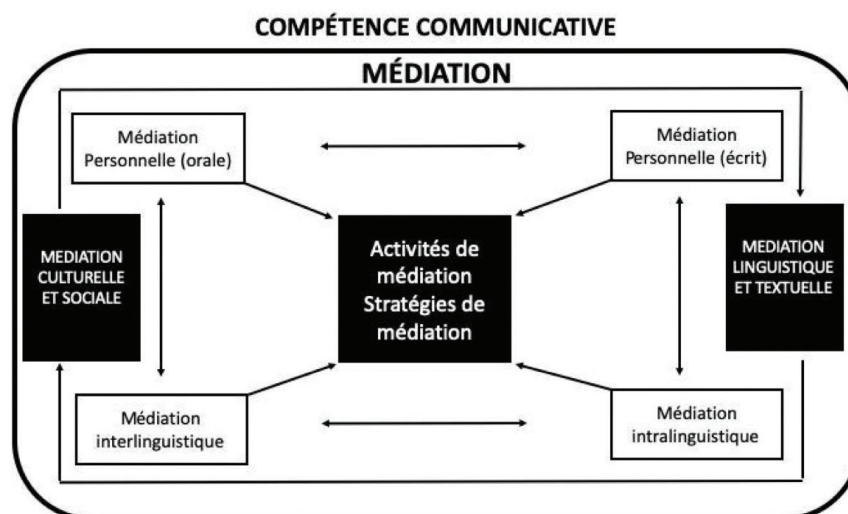


Figure 2. La médiation dans le cadre des cours complémentaires

Finalement, il est également important de noter que :

*[...] la médiation est omniprésente dans l'action : permettre aux élèves de s'approprier de nouveaux contenus par le biais d'**approximations**, de **reformulations** et d'**explications** (médiation cognitive) est bien au cœur des activités pédagogiques. L'importance, dans cette perspective, d'une **prise en compte réelle de la dimension langagière de la médiation** n'en est que plus grande, que ce soit dans la langue de scolarisation, dans une autre langue pour le cas des dispositifs de type bilingue ou encore en **permettant aux apprenants de mobiliser leurs ressources dans une ou d'autres langues**, y compris des langues d'origine, pour accéder à des nouvelles connaissances.³⁷ (Coste & Cavalli, 2015, p. 57)*

En ce sens, l'enseignant des cours complémentaires joue **un rôle de facilitateur ou de guide** de l'élève dans son processus d'apprentissage, étant aussi envisagé comme un médiateur et un acteur social dans la salle de classe (Bastos, 2015).

Assumant la **médiation comme une base conceptuelle des cours complémentaires**, nous visons à contribuer à sa légitimation (en la plaçant au même niveau que la compréhension, la production et l'interaction) et à sa systématisation dans les cours de langues. Dans ce but, nous développons des tâches dans lesquelles la médiation est la compétence-cible, toujours en étroite relation avec le développement de la compétence communicative des élèves (cf. B.3 *Principes didactiques*).

De plus, nous avons voulu rendre la médiation plus visible au niveau de l'**évaluation**. Des descripteurs de performance pour la médiation³⁸ ont été définis et intégrés dans les *Bilans Intermédiaires* pour les trois cycles de l'enseignement fondamental³⁹.

2.1.2 La réflexivité

*[...] la réflexivité, concept des sciences de l'éducation (dit aussi métacognition), sert à nommer ces activités des apprenants qui n'ont pas pour objet exclusif des connaissances particulières à acquérir ou des compétences spécifiques à mettre en oeuvre. La réflexivité contribue à créer une prise de distance par rapport à celles-ci, sous la forme d'une certaine **conscience des processus que l'on met en oeuvre pour apprendre**⁴⁰. (Beacco et al., 2016b, p. 41)*

La réflexivité ou métacognition est donc une activité métacognitive **transversale** à plusieurs matières scolaires, basée sur la connaissance de soi et la capacité d'auto-analyse de l'élève, qui promeut l'autonomie dans son processus d'apprentissage (*apprendre à apprendre*⁴¹). Ses expériences et son apprentissage deviennent ainsi objet d'analyse.

En ce qui concerne le cas particulier de l'apprentissage des langues, la réflexivité acquiert une dimension linguistique, ayant en vue le développement de **compétences métalinguistiques** dans la langue cible et de connaissances explicites de la langue.

³⁷ Caractères gras ajoutés.

³⁸ Au même titre que les autres domaines de compétences : production orale, production écrite, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit/lecture.

³⁹ Voir annexe 4.

⁴⁰ Caractères gras ajoutés.

⁴¹ *Apprendre à apprendre* est un des quatre piliers de l'éducation du XXI^e siècle (Delors, J., Muftić, I., & Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1996) et une des compétences-clé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Commission Européenne, 2007) que nous retrouvons également dans le *Plan d'études de l'enseignement fondamental* (MENFP, 2011, p. 51). D'après le *Référentiel de la compétence-clé*, cette méta-compétence conditionne l'autonomie de l'élève dans le contrôle et l'orientation de son processus d'apprentissage, soit individuellement ou en groupe, incluant (e.a.) les capacités (i) de gérer son temps de manière efficace ; (ii) de résoudre des problèmes ; (iii) d'acquérir, de traiter, d'évaluer et d'intégrer de nouvelles connaissances et (iv) d'appliquer celles-ci dans divers contextes de la vie privée et professionnelle ainsi que dans le cadre de l'éducation et de la formation (<https://competencescles.eu>) [consulté le 3.07.19].

Dans cet ordre d'idées, les activités de grammaire (e.a.) ont :

[...] une fonction réflexive qui consiste à faire prendre conscience des mécanismes de langue, de leur logique interne et de leurs régularités [...]. Les règles doivent être appliquées et les « comprendre » signifie avant tout le fait d'avoir une idée claire de leur fonctionnement, de leur champ d'application et de leurs limites (les « exception à la règle »). (ibidem, p. 44)

On préconise donc des **démarches grammaticales inductives**, dans lesquelles les élèves sont invités à observer des exemples de texte, à les analyser à partir de procédures (comme par exemple la substitution, la transformation, etc.) ou de catégories fournies (par exemple les cas réguliers et irréguliers de la flexion du pluriel des noms) au préalable par l'enseignant, de façon à formuler des règles ou des explications pour les phénomènes linguistiques analysés. Contrairement à une acquisition de la langue dans des contextes communicatifs de la vie quotidienne, où les élèves l'utilisent en relation directe avec leurs actions, on préconise des démarches réflexives sur la langue et son usage. Ces démarches requièrent :

une implication majeure des apprenants dans la mesure où ceux-ci ont non seulement à comprendre, mais aussi à observer, classifier, comparer, manipuler, formuler des hypothèses et les discuter pour aboutir à une conclusion. (ibidem, p. 45)

De cette façon, les élèves construisent ensemble les **règles des apprenants**, basées sur leurs intuitions, leurs observations et leurs vécus langagiers. Ce sont donc des descriptions contextualisées selon les répertoires langagiers des élèves, qui doivent, éventuellement, être reformulées ou complétées par l'enseignant : « *il est toujours parfaitement possible de se fonder sur les intuitions des apprenants pour les conduire vers une description des faits de la langue, même si celle-ci n'est pas, en définitive, "inventée" par les apprenants* » (ibidem, p. 46).

Indépendamment de la langue dans laquelle ces compétences métalinguistiques sont travaillées, ce sont des compétences transversales à toutes les langues puisque dans ce processus, l'apprenant développe des savoir-faire qu'il peut appliquer pour réfléchir sur le fonctionnement de toute autre langue de son **répertoire langagier**.

Dans le cadre d'une approche plurilingue et interculturelle, cette transversalité doit être encouragée par les enseignants, par le biais d'activités de comparaison entre la langue cible (le portugais) et les autres langues du répertoire des élèves, notamment les langues de l'école. De cette façon, les activités métalinguistiques mises en œuvre dans ces cours contribuent non seulement au développement d'une connaissance explicite sur la grammaire de la langue portugaise, mais aussi à rendre plus visible les potentiels **transferts** et **interférences** entre les langues des répertoires des élèves. Elles permettent ainsi de promouvoir des compétences dans d'autres langues. **En effet, les activités de médiation interlinguistique sont essentielles au développement de la compétence plurilingue et interculturelle des élèves.** Ce développement constitue une des finalités des cours complémentaires (cf. B.1 *Finalités générales des cours complémentaires*).

Au-delà de cette dimension linguistique, ces transversalités se font également entre les cultures qui intègrent le répertoire plurilingue et pluriculturel de l'apprenant et/ou qui sont présentes dans son environnement. Ainsi, la réflexivité inclut aussi ces **quatre dimensions**, qui seront explicitées en détail ci-dessous :

- (i) la conscience du répertoire des langues ;
- (ii) la conscience de la variabilité et des normes ;
- (iii) la conscience de la diversité des genres de textes ;
- (iv) la décentration culturelle.

(i) La **conscience du répertoire des langues** de chaque élève concerne

la conscientisation des apprenants relativement à leur répertoire – au fait et dans quelle mesure il est plurilingue, à sa constitution dans le temps, à son devenir [ce] qui implique un retour sur soi, en termes de construction et de négociation d'identités recherchées ou assumées. (ibidem, p. 41) (cf. A.5 Les aspects culturels)

D'une part, il importe d'amener l'élève à prendre conscience des langues et cultures qui intègrent son répertoire linguistique et culturel. D'autre part, il s'agit de développer « *une meilleure perception de ce qu'il y a de général et de spécifique dans l'organisation linguistique de langues différentes* » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 29) et de ce qu'il y a de similaire et de différent dans les pratiques culturelles et sociétales des élèves, découlant de leurs multiples appartenances culturelles. Dans ce sens, on crée des opportunités en classe pour rendre l'élève conscient des rôles et statuts associés aux langues/cultures de son répertoire et pour le faire réfléchir sur les facteurs sociaux, économiques et politiques sous-jacents à cette différenciation :

Il importe que les apprenants se fassent une idée claire des langues [et des cultures] qu'ils sont en mesure d'utiliser dans l'espace social et à l'école, de celles qu'ils sont amenés à occulter, de celles qu'ils souhaiteraient acquérir et de celles dont ils ont hérité, de celles(s) dans laquelle ou lesquelles ils entendent manifester leurs appartenances. (Beacco et al., 2016b, p. 42)

C'est donc une dimension de la réflexivité intimement liée à la médiation interlinguistique et à la médiation culturelle et sociale (cf. B.2.1.1 *La médiation*).

(ii) La **conscience de la variabilité et des normes** de la langue cible est liée à la prise de conscience des variations de nature sociolinguistique d'une même langue : ses variétés (cf. A.3 *Le Portugais, langue pluricentrique : la diversité de la langue portugaise*) et ses registres (cf. A.4 *La fonction de la langue dans la construction et l'utilisation des connaissances*). Cette dimension de la réflexivité est donc spécifique à la médiation intralinguistique (cf. B.2.1.1 *La médiation*) en ce qui concerne la langue portugaise et ses variétés et/ou les langues qui intègrent le répertoire des élèves.

Nous considérons qu'il faut assurer des transitions entre différents registres, de façon à amener l'élève à percevoir les spécificités (la nature) de chacun et à comprendre quand il est approprié d'en employer un plutôt qu'un autre. Dans le contexte de l'enseignement des langues, les différents registres sont le **langage académique** (*Bildungssprache*) et le **langage spécifique des matières scolaires** (*Schulsprache*) ; deux registres de langues différents de celui des échanges ordinaires (**langage quotidien** - *Alltagssprache*).

Assurer des transitions est également important dans le cadre de la diversité de la langue portugaise. Il faut amener l'élève à (re)connaître les différentes variétés de la langue, à réfléchir sur cette variation, à la valoriser comme caractéristique d'une langue pluricentrique et à reconnaître que toutes les variétés sont valables en fonction de leurs contextes sociaux et culturels. Pour cela, il faut :

donner aux élèves la capacité de repérer ces différentes formes de variabilité et de prévoir les effets de leur emploi, approprié ou non, mais aussi une capacité à gérer pour soi-même ces variabilités [...] [de façon à ce que] les élèves apprennent à se comporter linguistiquement de manière lucide et contrôlée en fonction des contextes et des finalités de communication. (ibidem, p. 43)

En outre, il est important d'éveiller les élèves aux facteurs sociaux, culturels, politiques et économiques, qui font qu'un registre ou une variété soit institué(e) comme le/la plus prestigieux(euse) par rapport aux autres.

(iii) La **conscience de la diversité des genres de textes**, oraux et écrits, attire l'attention sur l'importance de connaître et de maîtriser des catégories textuelles/discursives pour le succès

de la communication. Ces catégories textuelles/discursives, nommés **genres de textes**, reflètent des situations communicatives et sociales stables avec des caractéristiques intrinsèques propres (Bakhtine, 1984). En effet, un locuteur compétent est intuitivement capable de repérer un genre et d'adapter son propre discours au genre identifié :

Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tous premiers mots en pressentir le genre, en deviner le volume (la longueur approximative d'un tout discursif), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début nous sommes sensibles au tout discursif qui, ensuite, dans le processus de la parole, décidera ses différenciations. (ibidem, p. 285)

Ces catégories d'organisation textuelles sont communes aux différentes langues (Bronckart, 2010) et, de ce fait, cette conscience (et maîtrise) de la diversité des genres textuels se configure, dans le cadre des cours complémentaires, comme **une dimension favorisant la transversalité entre les langues**.

Les genres de textes sont présents dans toutes les matières scolaires, que ce soit sous forme d'exposé, de résumé, de compte-rendu ou d'autres activités. D'après Beacco et al. (2016b), le développement de ce répertoire de genres des apprenants est de la responsabilité de l'école. Selon les mêmes auteurs, ce développement doit partir du répertoire individuel de genres de chaque élève, en le valorisant et en l'élargissant de façon à :

accroître les possibilités de communication dans la vie adulte [...] faire passer des genres spontanément acquis à des genres moins utilisés dans la communication ordinaire [...] faire accéder à des genres écrits à partir d'une expérience de la communication surtout orale [et] faire acquérir des genres qui ne servent pas seulement à la communication interpersonnelle mais qui permettent aussi d'accéder aux connaissances et de discuter celles-ci. (ibidem, p. 64)

Dans le cas des matières des sciences naturelles et des sciences sociales et humaines⁴², les élèves peuvent construire ensemble du sens à partir d'indices non verbaux (symboles, infographies, graphiques, cartes), et ceci doit être exploré. Des exemples d'activités de médiation textuelle qui permettent d'aborder les caractéristiques fondamentales des genres respectifs sont (e.a.) : d'explicitier l'information contenue dans un graphique, de résumer un texte didactique ou d'écrire une biographie. Lorsqu'on engage les apprenants à des tâches comme celles-ci, on crée des conditions de **transition entre le langage quotidien et le langage académique**, puisque la langue cible est activée dans un registre plus formel, plus technique ou spécifique, qui se reflète non seulement dans le vocabulaire, mais aussi dans la structure de la phrase et du discours.

Les activités et les tâches proposées pour l'acquisition/le développement de la compétence textuelle devront impliquer l'étude de divers genres textuels (oraux et écrits)⁴³ illustrant les usages de la langue avec leurs différents degrés de formalité et fins spécifiques.

En travaillant cette réflexivité, associée aux genres textuels, les enseignants créent non seulement des conditions pour que les élèves élargissent leur répertoire individuel de genres, mais aussi pour qu'ils réfléchissent sur le degré d'adéquation d'un genre de texte donné par rapport à une situation de communication concrète. Ce travail permet également la comparaison entre différents genres et l'identification des caractéristiques structurelles de chacun soit en ce qui concerne la **macrostructure** de chaque genre (qui relève de la disposition du texte), soit la **microstructure** (qui relève des mécanismes de cohésion et de cohérence textuelles) ; et ce, en vue de la construction, chez l'apprenant, d'une connaissance à mobiliser dans ses productions textuelles/discursives. De cette façon, les élèves prennent conscience « *qu'il ne suffit pas globalement d'apprendre à 'bien parler' ou à 'bien écrire' pour accomplir de manière appropriée les tâches verbales attendues dans toutes les matières* » (ibidem, p. 42), mais qu'il faut aussi **connaître et maîtriser les caractéristiques spécifiques de chaque genre textuel**.

(iv) Finalement, la **décentration culturelle**, dimension transversale de l'éducation plurilingue et interculturelle, a pour finalité de « *développer des attitudes ouvertes, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender positivement et à gérer de façon profitable toutes les formes de contact avec l'altérité* » (ibidem, p. 43). C'est donc une dimension de la réflexivité intimement liée à la

médiation culturelle et sociale (cf. B.2.1.1 *La médiation*).

Cette décentration culturelle est perçue comme l'élément central de la compétence interculturelle de Byram (1997)⁴⁴, sous la désignation de *critical cultural awareness*, définie comme « l'aptitude à évaluer – de manière critique et en se fondant sur des critères explicites – les perspectives, pratiques et produits de son pays et de sa culture et de ceux des autres » (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson, & García, 2009, p. 27). Cela implique que l'élève développe une **prise de conscience critique vis-à-vis de ses propres appartenances culturelles**. Elle peut contribuer à ce que l'élève s'éloigne progressivement de l'ethnocentrisme vers l'ethnorelativisme, et, par conséquent, aboutisse au développement de la compétence plurilingue et interculturelle (cf. A.5 *Les aspects culturels*). C'est donc une dimension essentielle au développement de compétences chez les élèves leur permettant de participer efficacement à la **construction d'un dialogue interculturel**. En guise de conclusion, la réflexivité, envisagée dans toute la complexité que nous venons de décrire, se révèle cruciale pour que l'apprenant ait conscience de ses propres ressources (qui constituent son répertoire individuel), des liens qu'il peut établir entre elles, de façon à mieux s'en servir pour apprendre et pour communiquer efficacement, en contribuant au dialogue interculturel. Cela implique un travail transversal entre les langues et « l'abandon des conceptions monolingues cloisonnées [...] au profit d'une vision bi/plurilingue des processus d'enseignement/apprentissage des langues » (Beacco et al., 2016b, p. 17).



⁴² Ces branches sont importantes pour le développement des cours complémentaires de portugais, puisque les contenus thématiques proposés dans le curriculum résultent d'une combinaison entre les programmes de ces branches à l'enseignement fondamental et les programmes du Camões, I.P. pour l'EPE.

⁴³ Le curriculum des cours complémentaires propose, comme contenu textuel pour chaque cycle, divers genres textuels qui sont organisés en six catégories : textes injonctifs, textes conversationnels, textes informatifs et explicatifs, textes descriptifs et narratifs, textes argumentatifs et textes de tradition orale (cf. C.3 *Contenus Recommandés*).

⁴⁴ Ce modèle est consensuellement envisagé comme le modèle précurseur des études à propos de la compétence interculturelle dans le contexte européen (Bastos, 2014).

3 Principes didactiques

3.1 | Vers les approches plurielles et intégratives

Les cours complémentaires de langue portugaise aux cycles 2 à 4 de l'enseignement fondamental au Luxembourg se déroulent dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage unique. D'une part, les écoles au Luxembourg se placent dans un contexte de superdiversité (cf. A.1 *Les textes cadres des cours complémentaires*), multilingue et multiculturel ; d'autre part des élèves bénéficient également d'un apprentissage multilingue. Par conséquent, les élèves de ces cours sont majoritairement plurilingues ou **plurilingues émergents**⁴⁵.

L'approche pédagogique/didactique des cours complémentaires, ancrée dans l'éducation plurilingue et interculturelle (cf. chapitre antérieur) et la didactique du plurilinguisme (Troncy, 2014), doit alors prendre en considération ce contexte spécifique, avec une population plurilingue ou plurilingue émergente. Elle doit également tenir compte de la nécessité d'une meilleure adaptation à des réalités en mouvement perpétuel, tel que la constante croissance de la diversité dans les salles de classe. Une approche davantage **contextualisée** s'avère donc non seulement optimale mais également nécessaire, puisqu'elle joue un rôle crucial tant dans la gestion curriculaire (planification, production de matériaux didactiques, etc.), que dans les pratiques des enseignants.

Cette approche pédagogique et didactique a été définie en tenant compte des caractéristiques de l'enseignement de la langue portugaise comme langue maternelle/d'héritage au Luxembourg (contexte multilingue et multiculturel, élèves *plurilingues émergents*, langues et cultures en contact, relation des élèves avec la langue portugaise, statuts de la langue, etc.). Encadrée par les principes pédagogiques de l'éducation plurilingue et interculturelle, comme la médiation et la réflexivité, et la didactique du plurilinguisme, cette approche vise à exploiter les transversalités entre les langues des élèves et de l'école.

Cependant, en ayant conscience que les idiosyncrasies de chaque élève et/ou classe ont des implications sur la manière dont l'enseignant organise son action pédagogique, la démarche décrite ci-dessous ne doit pas être envisagée comme une *recette* à appliquer, mais il s'agit plutôt d'un **recueil de principes pédagogiques et didactiques**. L'enseignant adapte ces principes à ses contextes spécifiques, en prenant en compte les profils et les besoins des élèves ainsi que ceux de l'équipe pédagogique.

C'est donc une approche de nature simultanément déductive (recueil d'orientations pédagogiques et didactiques) et inductive (adaptation de ces orientations aux contextes spécifiques), qui a été (re)définie au fur et à mesure que les cours complémentaires ont été mis en oeuvre. Comme mentionné ci-contre, elle s'inspire des principes de l'éducation plurilingue et interculturelle (Beacco et al., 2016b ; Cavalli et al., 2009), ce qui représente, d'après Troncy (2014), un « *nouveau paradigme* » dans l'enseignement des langues ; il se base sur le « *trityque didactique* » suivant :

⁴⁵ Par *plurilingues émergents* (Gómez Fernández, 2013) nous faisons référence aux élèves qui ont des compétences linguistiques en deux langues différentes au moins (bilingue ou *bilingue émergent*) (García, 2009), mais qui sont en train d'acquérir des compétences en une ou plusieurs autres langues. Ces élèves sont donc en train de devenir plurilingues.

⁴⁶ Caractères gras ajoutés.

⁴⁷ Voir <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx> pour une explication plus détaillée des quatre approches plurielles [consulté le 28.03.2019].

- *nouvelle façon d'envisager les apprentissages langagiers (compétence plurilingue, à la fois finalité et principe des enseignements et des apprentissages) ;*
- *nouvelles approches didactiques (**les approches plurielles**)⁴⁶ ;*
- *nouveau champ de référence didactique (la didactique du plurilinguisme). (ibidem, p. 28)*

Les **approches plurielles** (Candelier, 2008) se présentent comme des démarches didactiques au service d'une vision intégrée de l'enseignement/apprentissage des langues : « *l'abandon d'une vision 'cloisonnante' de la/des compétence(s) des individus en matière de langues (une compétence par langue) au profit d'une compétence unique et donc plurilingue, affirmée également comme pluriculturelle* » (idem, 2005, p. 37).

Par conséquent, il s'agit de démarches qui visent à mettre « *en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles* » (idem, 2008, p. 68) et à développer aussi la compétence plurilingue et interculturelle. Ces démarches sont regroupées autour des quatre approches suivantes⁴⁷:

- (i) **Eveil aux langues** : démarches didactiques qui prennent en compte toutes les langues que les élèves sont en train d'acquérir/apprendre ou qui font partie de leur contexte social soit celles de l'école, soit « *toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement... et du monde, sans en exclure aucune* » (Candelier, (Coord.), Camilleri-Grima, Castellotti, De Pietro, Lőrincz, Meißner, Noguerol, & Schröder-Sura, 2012, p. 7) ;
- (ii) **Didactique intégrée** : démarches qui visent à aider l'élève à établir des liens entre les langues apprises dans le contexte scolaire, c'est-à-dire, aider l'élève à prendre appui sur les compétences acquises dans une langue donnée pour faciliter l'accès à d'autres langues ;
- (iii) **Intercompréhension entre les langues parentes** : démarches qui proposent « *un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.* » (ibidem, p. 7) ;
- (iv) **Approches interculturelles** : démarches qui préconisent « *l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une autre aire culturelle* » (ibidem, p. 6).

Bien que l'approche proposée pour les cours complémentaires s'appuie sur la didactique du plurilinguisme, promue dans ces quatre approches plurielles, d'autres cadres théoriques et aspects didactiques ont aussi leur place, comme par exemple CLIL/EMILE, la pédagogie de projet, les stratégies de *scaffolding*, la comparaison entre les langues, l'approche actionnelle (principes didactiques explicités dans la section suivante). Cet ensemble d'influences et d'approches didactiques confère aux cours complémentaires un **cadre pédagogique et didactique spécifique**, qui est alors adapté à son contexte. Ce cadre vise une adaptation permanente aux profils et besoins des acteurs principaux des cours (p.ex. élèves, parents et enseignants), aux constants changements dans la population (Morin, 1999), aux avancements dans la recherche de la didactique des langues en général, ainsi qu'à une adaptation de la didactique du plurilinguisme en particulier. Les cours complémentaires suivent donc une **approche** intégrative.

Dans les sections qui suivent, nous essayons de montrer comment ces principes didactiques/pédagogiques peuvent se concrétiser, tant au niveau de la planification qu'au niveau des méthodes et stratégies d'enseignement.

3.2 | Comment planifier et organiser les cours complémentaires de langue portugaise

Prenant en considération les principes didactiques et pédagogiques décrits ci-dessus, la planification des activités pédagogiques tient compte des dimensions du contenu (articulation entre les contenus thématiques et linguistiques), de la cognition (la fonction de la langue dans la construction des connaissances), de la communication (approche communicative) et de la culture (éducation plurilingue et interculturelle). Il s'agit de quatre aspects qui guident l'approche CLIL/EMILE (*Content and Language Integrated Learning/Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère*) ; un concept dans lequel la langue est l'objet d'étude et l'accès à la langue peut se faire par des genres textuels propres à d'autres disciplines.

La langue portugaise doit donc être comprise comme un moyen d'accès à la connaissance des autres disciplines, néanmoins il ne faut pas oublier que nous sommes dans un cadre de cours de langue. Ainsi, la **planification des cours prend en considération les dimensions linguistiques** suivantes :

- (i) la relation entre le langage quotidien et le langage académique ;
- (ii) le langage spécifique des matières scolaires (terminologie, structures linguistiques et genres textuels propres).

Pour chacun des cours, il faut donc définir des objectifs linguistiques et développer des activités permettant une analyse systématique des fonctions et des structures linguistiques, ainsi qu'une exploration des caractéristiques fondamentales des genres textuels (existence de titres, sous-titres, images, infographies, principaux articulateurs de discours, etc.).

Dans ce cadre, en plus des moments monolingues où la langue cible est au centre des apprentissages, l'enseignant peut créer des **moments plurilingues**, que ce soit en comparant les différentes langues ou en amenant les élèves à utiliser la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise pour verbaliser leurs pensées, poser des questions ou clarifier leurs doutes.

Certains des thèmes proposés dans le plan d'études de l'enseignement fondamental sont favorables au développement d'une **pédagogie de projet**, permettant un apprentissage expérimental, coopératif, actif et holistique. Dans la suite, se trouve un **exemple de planification et d'organisation d'activités pour le cycle 4**. En partant du thème *La nature*, il vise à illustrer les principes didactiques mentionnés dans les sections précédentes.



C4	Sciences humaines et naturelles La nature		
Sous-thème : Les plantes			
Compétences - explorer des phénomènes de la nature - développer l'esprit critique - imaginer, concevoir et développer un travail de projet - rechercher, traiter et transmettre de l'information - rédigé différents types de textes			
Branches scolaires	Portugais	Sciences humaines et naturelles	Géographie
Objectifs	Rédiger des petits textes informatifs et descriptifs sur l'évolution des plantes	Rechercher et énumérer les caractéristiques fondamentales des plantes, à partir de textes, de photographies ou d'illustrations	Identifier et reconnaître les plantes les plus communes au Luxembourg et au Portugal
Projet : Organiser une exposition sur les plantes les plus communes au Luxembourg et au Portugal			

Tableau 2. Planification et organisation d'une séquence didactique autour du thème
La nature - cycle 4

Pour le développement d'un projet de ce genre, il faut planifier une séquence didactique qui tient compte aussi bien de la dimension linguistique que des contenus spécifiques du curriculum des autres disciplines.

Par la suite, nous présentons un exemple de planification d'un cours autour du thème *La nature* précédemment introduit.



Branche scolaire : Sciences humaines et naturelles	
Thème : la nature / Sous-thème : les plantes	
Compétences à développer	- interagir en utilisant différents modes de communication - lire différents types de textes - mobiliser des techniques et des stratégies de lecture - identifier et communiquer des informations spécifiques - expliquer une information à partir de différents supports
Objectifs (contenu)	- reconnaître plusieurs types de plantes - identifier les différentes phases de développement des plantes - énumérer les caractéristiques fondamentales des plantes - identifier les différentes parties d'une plante
Objectifs linguistiques	- comprendre des textes courts, en identifiant le vocabulaire spécifique par rapport au thème - écrire des textes courts - mobiliser les ressources linguistiques nécessaires pour décrire - énumérer les caractéristique des plantes (noms, verbes et adjectifs)
Genres textuels	- textes scolaires : descriptions, exposés écrits, notes de synthèse, instructions - textes authentiques de la radio, de la télévision ou de la presse (documentaires, articles de divulgation scientifique, etc.)
Vocabulaire	- noms : racine, tronc, feuille, fleur... - adjectifs : grand/e, petit/e, long/longue, joli/e, vert/e, etc. - verbes : être⁴⁸ et avoir
Matériel	photographies, vidéos, revues, journaux...

Tableau 3. Exemple de planification de cours autour du thème
La nature

Ces exemples illustrent comment nous envisageons l'articulation entre les différents contenus du curriculum des cours complémentaires de portugais : les contenus thématiques, qui émergent principalement du *plan d'études de l'enseignement fondamental* et les contenus linguistiques (textuels, lexicaux, phonologiques et graphiques, sémantiques et morphosyntaxiques), qui sont la charnière entre le *plan d'études de l'enseignement fondamental* et les programmes de Camões, I.P. pour l'EPE. Ainsi, les genres textuels (p.ex. textes authentiques) et les compétences linguistiques à développer (p.ex. comprendre des textes courts) ne sont pas spécifiques à une seule langue, mais leur apprentissage est commun à toutes les langues. Par le biais de multiples expériences langagières que l'élève fait dans différents contextes, dont les cours complémentaires, **il acquiert des connaissances sur la langue (langage) dépassant de loin l'exactitude formelle d'une seule langue** (MENJE, 2018b).

⁴⁸ En langue portugaise, le verbe être a deux correspondants, qui ont une petite nuance significative entre eux : *ser* - concernant une situation permanente (p.ex. je suis portugaise) ; et *estar* - relatif à une situation temporaire (p.ex. je suis à l'école).

Dans cette articulation, la langue portugaise est le principal but de ces cours (ce sont des cours *de* langue portugaise), un moyen d'accéder aux contenus thématiques des autres branches scolaires. Elle représente également un moyen de développer des compétences dans le langage académique et le langage spécifique des matières scolaires en tant que complément à l'enseignement de ces branches.

3.3 | Méthodes et stratégies d'enseignement à privilégier

La réalité multilingue et multiculturelle qui caractérise le Luxembourg se traduit, en termes didactiques, par le besoin d'adopter **un ensemble de méthodologies** qui vont de pair avec l'hétérogénéité caractéristique des conjonctures dans lesquelles se déroule l'apprentissage de la langue portugaise.

Les élèves issus de contextes de langue portugaise présentent des profils linguistiques assez diversifiés, tant dans la maîtrise du portugais que d'autres langues. Dans ce cadre, il est essentiel d'avoir recours à toute une variété de méthodes et de stratégies d'enseignement permettant aux élèves de développer progressivement leurs compétences linguistiques et communicatives et de parvenir à un niveau croissant d'autonomie dans leur processus d'apprentissage.

Dans l'esprit des principes pédagogiques et didactiques, qui sont à la base des cours complémentaires de portugais, nous considérons qu'il y a **trois volets** à privilégier⁴⁹ dans le choix que l'enseignant doit faire vis-à-vis des méthodes et stratégies d'enseignement/d'apprentissage :

1. *Scaffolding*
2. Stratégies du développement du langage
3. Comparaison entre les langues/cultures

3.3.1 *Scaffolding*

Fréquemment utilisé dans des domaines tels que l'ingénierie ou la construction, le concept de *scaffolding* représente un **appui temporaire** que l'enseignant accorde à l'élève, de façon à ce qu'il réussisse à atteindre des niveaux progressifs de complexité. Cet appui peut se référer soit à la mobilisation de structures linguistiques, soit à l'activation de processus cognitifs plus élaborés pour la réalisation de plusieurs tâches et/ou pour la résolution de problèmes.

Progressivement, avec la croissante autonomie de l'élève, cet appui, semblable à un échafaudage utilisé dans la construction d'un immeuble, peut se retirer au fur et à mesure que les niveaux de développement des différentes compétences sont révélateurs d'un apprentissage significatif. Ces stratégies d'appui, une fois retirées, deviennent aussi une façon de responsabiliser l'élève dans son processus d'apprentissage, en donnant lieu à **des niveaux d'autonomie de plus en plus élevés** (un appui tourné vers l'avenir). Le concept de *scaffolding* est fondamental pour les cours complémentaires de façon à ce que l'élève parvienne à combler d'éventuelles lacunes dans le domaine de la langue portugaise.

Dans des salles de classes hétérogènes comme celles des cours complémentaires, ceci s'avère être important, non seulement par rapport à la connaissance linguistique dans son sens plus

⁴⁹ Dans ce cadre de référence l'accent est mis sur la transversalité entre les langues. Ainsi, d'un point de vue pédagogique et didactique, l'accent est mis sur trois volets : le *scaffolding*, les stratégies du développement du langage et la comparaison entre les langues/cultures.

restreint, mais aussi par rapport à la connaissance sur la langue (compétences métalinguistiques) leur permettant d'accéder aux *savoirs* (contenus) des autres branches scolaires.

Outre le soutien à la mobilisation des structures linguistiques, les activités de *scaffolding* peuvent également être axées sur le contenu ou le niveau des processus d'apprentissage. Voici quelques **exemples d'activités** illustrant différentes manières d'aider l'élève à acquérir une autonomie progressive dans son processus d'apprentissage :

Types d'activités de <i>scaffolding</i>	Exemples
Linguistique	Fournir des mots-clés et des structures de phrase - mettre à disposition des élèves des mots-clés, des listes de mots et des structures de phrase en rapport avec le thème étudié sous forme d'images, de photos ou de cartes afin de mobiliser le vocabulaire déjà connu (p.ex. relation image - mots) ou de décrire par exemple une observation ou un processus - établir le lien entre les ressources linguistiques de l'élève et ceux à acquérir au niveau de la structure de phrase et du texte (p.ex. reformulation, orale ou écrite, exploitation et remplacement de vocabulaire, etc.) - permettre aux élèves le recours à des stratégies de compensation pour résoudre les difficultés de communication (les gestes, paraphrases, etc.)
Contenu	Sélectionner et adapter les contenus aux intérêts et aux connaissances préalables des élèves travailler les contenus nouveaux et activer les connaissances préalables des élèves par des stratégies tournées vers la résolution de problèmes ou la réalisation de tâches (p.ex. jeux de vocabulaire, réflexion sur le travail de paires...)
Processus	Enseigner des stratégies et des méthodes de travail - développer des activités qui permettent d'identifier l'information principale et l'information spécifique (remplissage de tableaux, schématisation, prise de notes, etc.) - faire connaître les différentes phases de réalisation d'un travail de projet et les stratégies pour le développer (p.ex. planification des activités, recherche et traitement de l'information, réalisation de sondages/enquêtes, présentation de données ou des contenus traités, évaluation, etc.)

Tableau 4. Exemples d'activités de *scaffolding*

Ce sont donc des activités de nature réflexive et active (cf. B.2.1.2 *Réflexivité*), qui **placent l'élève au centre de son processus d'apprentissage**. Les élèves partent de ce qu'ils savent déjà et de ce qu'ils sont déjà capables de faire et on les amène à des paliers de compétence plus complexes. Les activités de *scaffolding*, qui se réfèrent aussi bien aux contenus thématiques que linguistiques, sont

proposées en différentes gradations. On travaille surtout la compétence *apprendre à apprendre*, en privilégiant progressivement l'autonomie de l'élève. Il prend conscience et assume son rôle central et actif dans le processus d'apprentissage.

3.3.2 Stratégies du développement du langage

Tout d'abord, l'enseignant est **un modèle langagier** visant à utiliser un registre soigné et riche, c'est-à-dire correct d'un point de vue phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique. L'enseignant assure pleinement le rôle de *modèle langagier* et propose aux élèves le soutien langagier dont ils ont besoin, et ce, en tenant compte de leur développement langagier. Les techniques et stratégies de développement du langage, qui sont transversales aux langues et aux situations de communication, représentent, elles aussi, un *scaffold* (échafaudage), dont l'enseignant peut se servir, que ce soit dans des situations quotidiennes ou dans des activités planifiées. L'aisance langagière développée dans ce contexte représente également un atout pour les autres branches scolaires.

Les techniques et les stratégies de développement du langage résultent de la recherche dans le domaine du *motherese*⁵⁰ (Zel, 2013) et sont principalement utilisées dans le domaine de la thérapie langagière. Cependant, elles ont également trouvé une application en classe régulière. Ce qui est intuitif dans l'interaction entre les parents et leur enfant est utilisé de façon ciblée, consciente et systématique dans le contexte scolaire. Il s'agit de **modeler**, de **mettre en forme** les affirmations des enfants. Les reformulations, les alternatives et les changements que propose l'enseignant ne sont pas perçus comme une correction – le but étant de faire avancer l'enfant dans son développement langagier.



⁵⁰ Langage que les parents utilisent en permanence de façon intuitive avec leur nourrisson pour entrer ou rester en contact.

Présentation	L'enseignant se sert le plus souvent des structures langagières visées pour que les élèves puissent les assimiler. <u>Exemples :</u> 1. L'enseignant résume les descriptions des élèves : « <i>José et Bruno ont trouvé un nid dans la haie. Max a joué avec des branches dans sa tente. Ella et Pia ont dessiné un visage sur l'arbre.</i> » (passé composé des verbes réguliers) 2. « <i>O José e o Bruno estão a jogar à bola. O Max está a saltar à corda. A Ella e a Pia estão a desenhar.</i> » (structure « <i>estar a</i> » + infinitif des verbes).
Élargissement/ extension	L'enseignant reprend les expressions des élèves et les élargit, si nécessaire, il les complète. <u>Exemples :</u> 1. Marc : « <i>Le chien court.</i> » Enseignant : « <i>Oui, le chien court très vite. Il veut attraper le lapin.</i> » 2. Pedro : « <i>Le cambrioleur porte une chemise.</i> » Enseignant : « <i>En effet, le cambrioleur porte une chemise brune à carreaux. Regarde, il lui manque un bouton.</i> »
Transformation	L'enseignant intègre les structures langagières visées dans les expressions des élèves. Ces dernières sont transformées. <u>Exemples :</u> 1. Bruno : « <i>Paul court vite.</i> » Enseignant : « <i>Toi aussi, tu as couru vite.</i> » (passé composé) 2. Sarah : « <i>Ma maman aime les fleurs.</i> » Enseignant : « <i>Ah, tu <u>veux</u> lui <u>dessiner</u> des fleurs ?</i> » (verbes modaux, pronoms personnels)
Feedback correctif	L'enseignant ne corrige pas directement les expressions incomplètes ou incorrectes de l'enfant, mais il reprend l'expression de l'enfant en la corrigeant. Il peut également l'élargir. <u>Exemples :</u> 3. Ella : « <i>Mama</i> » Enseignant : « <i>Maintenant, tu vas chez maman.</i> » (L'enseignant peut même ajouter une autre forme verbale : « <i>Et <u>je vais</u> chez papa.</i> ») 4. António : « <i>Chicha !</i> » Enseignante : « <i>Sim ! Hoje o almoço é carne ! Carne, arroz e salada !</i> »
Les actions accompagnées par le langage	L'enseignant aide l'élève à exprimer ses souhaits et ses besoins. <u>Exemples :</u> 1. Santiago : « <i>Camio</i> » Enseignant : « <i>Est-ce que tu veux le camion rouge ?</i> » 2. Paul : « <i>Fazer Stréckel</i> » Enseignante : « <i>Ah, on va faire tes lacets. Regarde, d'abord on fait une boucle...</i> »

Créer des interactions entre les élèves	L'enseignant favorise les interactions entre les élèves. Exemples : 1. Simon : « <i>Pedro donne ça.</i> » Enseignant : « <i>Simon, est-ce que tu veux la couleur verte ? Alors, demande à Pedro de te donner la couleur verte.</i> » 2. Maria : « <i>Laura bola !</i> » Enseignante : « <i>Queres jogar futebol, Maria ? Pergunta à Laura se ela quer ir jogar futebol.</i> »
Questions ouvertes	L'enseignant invite les élèves à prendre la parole en partant de leurs intérêts. Exemples : 1. « <i>Que s'est-il passé ensuite ?</i> » 1. « <i>Qu'en penses-tu ?</i> » 2. « <i>Qu'est-ce qui te plaît dans l'histoire ?</i> »
Questions offrant le choix	L'enseignant propose deux structures langagières. Exemples : 3. « <i>Est-ce qu'Ana est <u>au cinéma</u> ou est-ce qu'elle est <u>chez la voisine</u> ?</i> » 4. « <i>La bouteille verte est-elle <u>vide</u> ou y a-t-il <u>encore</u> de la peinture verte ?</i> »
Être à l'écoute/ laisser le temps	L'enseignant est ouvert aux dialogues des élèves et il est à leur écoute. Il s'intéresse aux souhaits, besoins, etc. exprimés par l'élève et clarifie la compréhension. Il motive l'élève à prendre la parole et lui laisse le temps de s'exprimer.

Tableau 5. Différentes stratégies du développement du langage⁵¹

⁵¹ Ces exemples sont issus de la formation *Le développement langagier et l'apprentissage des langues des enfants de 3 à 6 ans dans des contextes multilingues et pluriculturels* (année scolaire 2015-2016)

3.3.3 Comparaison entre les langues/cultures

La **diversité culturelle et linguistique** présente dans nos salles de classe est une richesse qui peut et doit être **reconnue, mise en avant et célébrée**. Pour cela, il faut d'abord rendre les élèves conscients de cette diversité, caractéristique des sociétés postmodernes, non seulement à l'école et dans la société (pluralité externe), mais aussi dans son propre répertoire individuel (pluralité interne).

Dans l'esprit de la démarche *éveil aux langues/cultures* en général (Candelier, 2008) et tel que suggéré dans le *plan d'études de l'enseignement fondamental* (MENFP, 2001, p. 59), des activités de réflexion sur la **biographie langagière** des élèves et/ou de la classe sont pertinentes. Les élèves se rendent compte de la richesse et de la diversité de leur répertoire et, en même temps, de l'ensemble des langues et des cultures qui le composent : il en résulte la valorisation et la légitimation de ces cultures et de ces langues dans la salle de classe.

Voici l'exemple d'une activité élaborée par les enseignants des cours complémentaires pour les élèves du cycle 3, qui se base sur ce principe pédagogique :

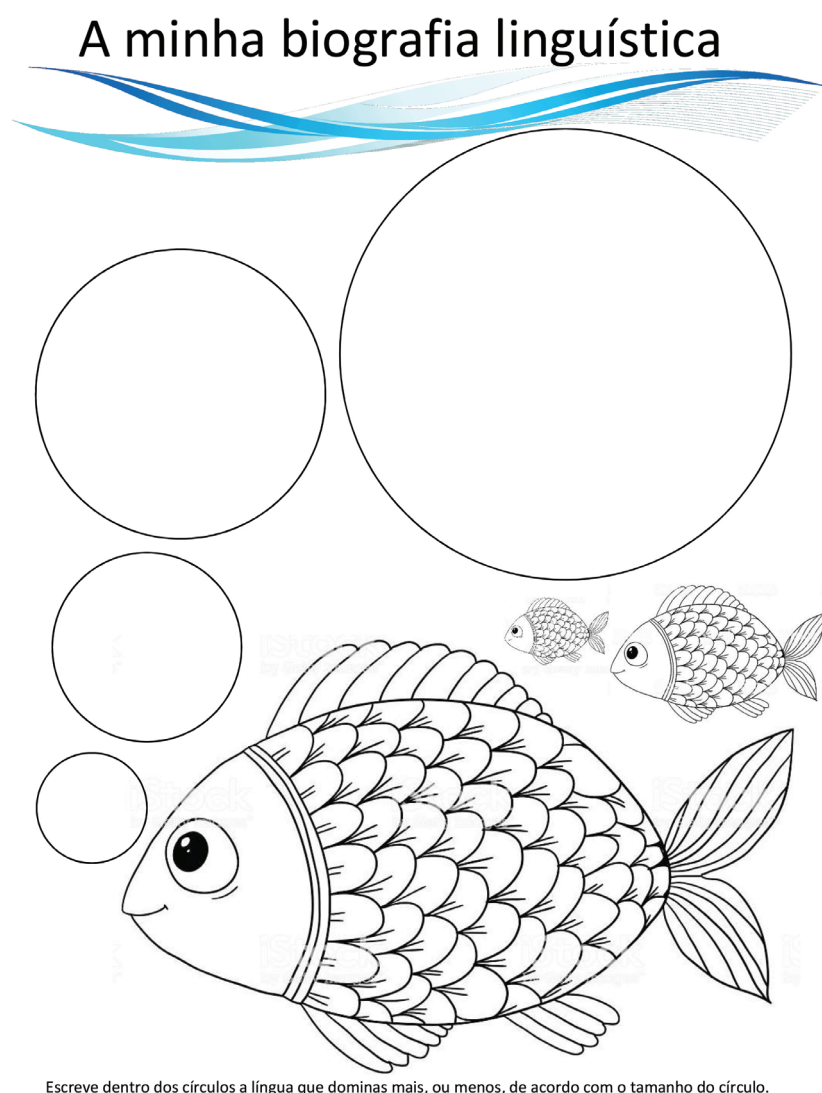


Figure 3. Exemple d'une activité d'éveil aux langues/cultures (Cycle 3) -
A minha biografia linguística (Ma biographie linguistique)



Figure 4. Exemple d'une activité d'éveil aux langues/cultures (Cycle 3) -
A minha biografia linguística (Ma biographie linguistique)

En partant d'activités de ce genre, l'élève est amené à réfléchir sur les langues (et cultures) de son répertoire et de son entourage (familier et scolaire), sur les rôles et le statut associés à chacune de ces langues/cultures et à reconnaître des ressemblances et des différences entre elles. Cette prise de conscience se révèle donc cruciale, non seulement pour **une identité langagière et culturelle** plus équilibrée, mais aussi pour l'ouverture à des transferts entre ces différentes langues/cultures.

Ces **transferts entre les langues et les cultures**, notamment entre le portugais et les langues de l'école, sont une priorité de l'approche pédagogique et didactique des cours complémentaires. À ces fins, des activités métalinguistiques, de nature inductive, portant essentiellement sur ce qui rapproche et éloigne le fonctionnement des différents systèmes linguistiques, se révèlent très pertinentes.

Une myriade d'activités pour **comparer les langues** se trouve déjà dans des manuels ou peut être consultée gratuitement en ligne. Un exemple concret et contextualisé pour le système éducatif

luxembourgeois se trouve dans l'édition *Ouverture aux langues à l'école : Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles* (MENFP, 2010), qui présente des exemples d'activités pour « découvrir leur [de la langue] organisation et leur fonctionnement » (ibidem, pp. 35-42), en passant par :

- le lexique ;
- la négation ;
- les déterminants ;
- la structure de la phrase ;
- les onomatopées.

En dépit de l'existence de tous ces modèles d'activités, nous devons amener les élèves dans le cadre des cours complémentaires de portugais à réfléchir sur leurs langues, **en accordant au portugais (la langue cible) un rôle central dans cette réflexion**. Ainsi, ces activités de comparaison entre les langues doivent inclure le portugais et les autres langues des élèves et/ou de l'école, comme par exemple le luxembourgeois, l'allemand et le français ou le(s) créole(s) du Cap-Vert. Nous présentons par la suite deux exemples d'activité de comparaison entre les langues développés par les enseignants des cours complémentaires. La première est centrée sur le lexique des couleurs pour le cycle 2 et la deuxième activité, plus complexe, a été développée pour les élèves du cycle 4 :

4. Escreve o nome das cores nos locais corretos.

amarelo	castanho	cinzento	vermelho
cor-de-rosa	violeta	bege	branco
	cor de laranja	azul	verde

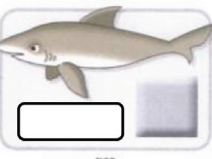
 blo bleu blau	 giel jaune gelb	 rout rouge rot
 gréng vert grün	 mof violet lila	 orange orange orange
 brong marron braun	 rosa rose rosa	 beige beige beige
 wäiss blanc weiß	 gro gris grau	 schwarz noir schwarz

Figure 5. Exemple d'une activité d'éveil aux langues/cultures (Cycle 2)

Em que línguas estão escritos os seguintes textos.

Português				
O mar da região de Aveiro é rico em muitas espécies marítimas. Nesta experiência, podes observar alguns tipos de peixes e a forma como vivem.	La mer de la région d'Aveiro est très riche d'espèces maritimes. Pendant cette expérience, tu peux observer quelques types de poissons et la façon dont ils vivent.	The sea in the Aveiro region is rich in many marine species. In this experiment you can observe some types of fish and (understand) how they live.	Das Meer bei Aveiro ist sehr artenreich. Man kann hier sehr schön die Fische in ihrem natürlichen Lebensraum beobachten	El mar de la región de Aveiro es peculiar en lo que muchas especies marítimas se refiere. En esta experiencia puedes observar algunos tipos de peces y la forma como viven.

Compara as tuas escolhas com as do teu colega e expliquem como identificaram as diferentes línguas.

Que línguas são mais parecidas? Por que será?

Português	Espanhol	Francês	Inglês	Alemão
mar				
região				
espécies				
experiência				
peixes				
vivem				

Figure 6. Exemple d'une activité d'éveil aux langues/cultures (Cycle 4)

Ce type d'activités peut également être mis en place pour travailler les genres textuels. Comme nous avons pu voir précédemment, les genres textuels maintiennent l'essentiel de leur organisation d'une langue à une autre (sauf dans des cas très exceptionnels⁵²). Une réflexion ciblée à propos d'un genre textuel donné peut aider l'élève à se rendre compte d'un ensemble de connaissances concernant le lexique et le texte, qui est **transversal aux différentes langues de son répertoire**.

Par la suite, nous présentons un extrait d'une séquence didactique ciblée sur deux genres textuels : **la lettre et l'enveloppe**. Cette séquence a servi de base à une réflexion autour de ce que les élèves ont déjà appris sur ces genres textuels à l'école en allemand, et de ce qui peut être transféré pour la rédaction d'une lettre ou le remplissage d'une enveloppe en portugais :

⁵² C'est par exemple le cas du remplissage d'une enveloppe d'une lettre informelle au Portugal et au Luxembourg. Au Portugal, l'adresse du destinataire est écrite au recto de l'enveloppe (coin supérieur gauche), tandis qu'au Luxembourg, elle est notée au verso de l'enveloppe. Dans des situations pareilles, il faut amener les élèves à observer ces différences et à les verbaliser.

Como escrever uma CARTA



Nome: _____ ano: _____ data: _____

Uma carta é um documento enviado por alguém **(remetente)** a outra pessoa **(destinatário)**.

A **linguagem** que se utiliza numa carta a um amigo é **informal**, ao contrário da **linguagem formal** que é utilizada quando se escreve a superiores ou a pessoas com quem não temos proximidade.

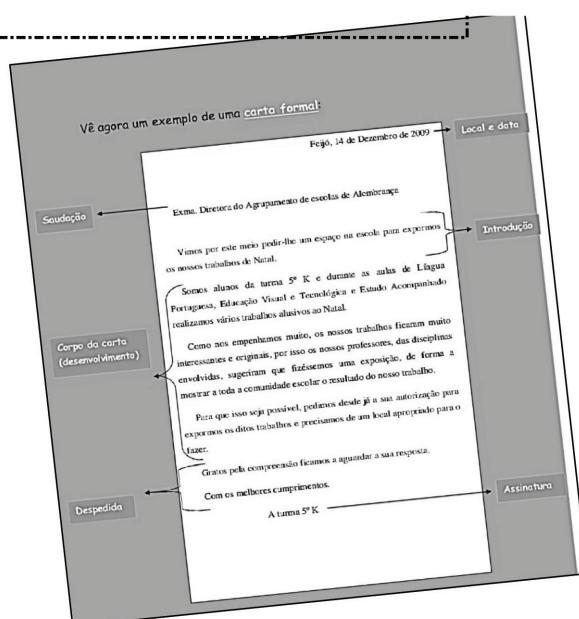


Figure 7. Exemple d'une activité de réflexion sur les genres textuels (Cycle 4)

La même logique de transfert peut être développée pour les stratégies de compréhension tant à l'oral, qu'à l'écrit : elles sont également transversales aux langues/varieties.

Dans le cas concret des cours complémentaires, la présence **de diverses langues/cultures, mais aussi de différentes variétés** qui composent la langue portugaise, est la norme : il est fréquent d'y trouver des élèves locuteurs des variétés africaines, brésilienne et européenne de la langue portugaise dans la même salle de classe. Ces variétés de la langue portugaise peuvent et doivent être considérées dans les tâches proposées aux élèves, non seulement pour les légitimer, mais aussi pour rendre les élèves conscients de la richesse de la langue portugaise.

Bien que les enseignants des cours complémentaires soient majoritairement locuteurs de la variété européenne de portugais, ceci n'empêche pas qu'ils **évoquent les autres variétés pendant leurs cours**. A ces fins, ils peuvent avoir recours à l'utilisation de matériaux authentiques, comme des extraits d'œuvres littéraires, des enregistrements audio ou vidéo disponibles sur Internet ou d'autres genres textuels et faire découvrir aux élèves les spécificités de la variété en question soit au niveau lexical ou phonétique, soit au niveau syntaxique.

Voici deux exemples de comparaisons lexicales entre la variété européenne du portugais et les variétés brésilienne et africaines qui ont été proposés par les enseignants des cours complémentaires pour les élèves du cycle 3 :

5- Relaciona as palavras de Português do Brasil com as Português Europeu.

<i>Português do Brasil</i>	<i>Português Europeu</i>
Ônibus ●	● pequeno-almoço
Trem ●	● casa de banho
Banheiro ●	● castanho
Café da manhã ●	● comboio
Cachorro ●	● cão
Marron ●	● autocarro

6- Relaciona as palavras de Português de África com as equivalentes em Portugal.

<i>África</i>	<i>Portugal</i>
Machimbombo (Ang.) ●	● dinheiro
Matabicho (Ang./Guiné/Moç./S.Tomé) ●	● muito
Guito (Ang. e também usado em Portugal) ●	● pequeno-almoço
Bué (Ang. e hoje largamente utilizado pelos jovens portugueses) ●	● autocarro

Figure 8. Exemple d'une activité de réflexion sur la diversité intralinguistique du portugais (Cycle 3)

Une autre possibilité est de faire appel aux locuteurs de ces variétés présents dans la salle de classe, en exploitant leur potentielle expertise pour jouer le rôle de médiateurs entre les différentes variétés de la langue portugaise (élève - expert).

D'autres **situations, non-planifiées**, arrivent souvent pendant les cours et peuvent être gérées de façon à promouvoir cette capacité d'établir des comparaisons entre les langues et/ou les manifestations culturelles. Par exemple, en travaillant une unité didactique sur la thématique de Noël, il se peut que les élèves veuillent mettre volontairement en valeur leurs traditions ou même leurs répertoires linguistiques. Dans ce cas-là, les élèves vont comparer le vocabulaire⁵³ entre les différentes langues soit une langue officielle de l'école (allemand, luxembourgeois ou français), soit dans leur variété de portugais, soit dans une autre langue qu'ils connaissent. L'enseignant peut alors retenir l'information donnée par l'élève et l'utiliser pour comparer les langues, même si l'enseignant ne maîtrise pas ces langues/cultures.

Le but n'est pas de transformer la salle de classe des cours complémentaires en une salle de classe dédiée à d'autres langues, mais de profiter des connaissances des élèves - **de manière planifiée et spontanée** - dans leurs langues, variétés et/ou cultures pour approfondir leurs compétences en langue portugaise et finalement leurs compétences plurilingue et interculturelle.

⁵³ Il est important d'utiliser les exemples donnés par les élèves ainsi qu'un vocabulaire proche du vécu et du quotidien de l'élève.

4 Évaluation et certification des compétences

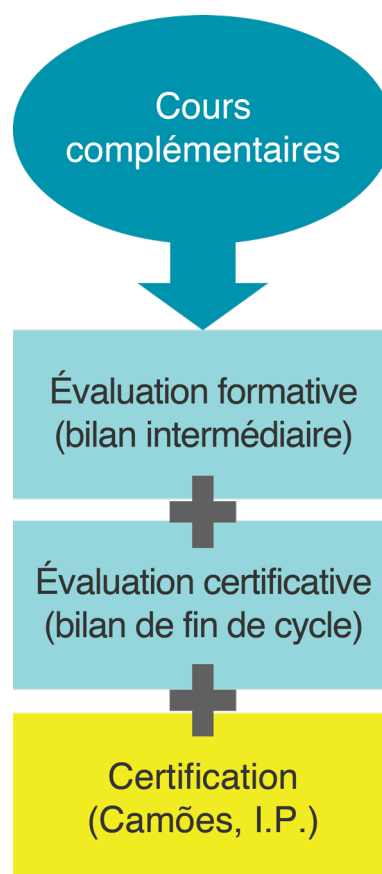


Figure 9. Schéma de l'évaluation des compétences des cours complémentaires

4.1 | Évaluation à l'enseignement fondamental

Bilan intermédiaire (niveaux de compétences)

L'évaluation est une composante fondamentale du processus d'enseignement et d'apprentissage car elle permet, d'un côté d'être un levier dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement, et de l'autre, d'évaluer l'apprentissage à travers des instruments diversifiés en fonction des niveaux de développement et des profils spécifiques des élèves.

Dans ce contexte particulier de plurilinguisme et de multiculturalisme, **l'évaluation doit accompagner le développement des compétences des élèves**. Toutes ces étapes prennent en considération non seulement la compétence communicative en langue portugaise dans ses composantes pragmatique, linguistique et sociolinguistique, mais aussi le répertoire linguistique qui intègre la compétence plurilingue des élèves.

L'évaluation devra donc (i) favoriser la **reconnaissance des différents profils linguistiques** des élèves, en identifiant ces compétences dans les différentes langues qui constituent leurs répertoires plurilingues, (ii) donner la possibilité d'**analyser le processus d'enseignement et d'apprentissage** et (iii) permettre de **classifier et certifier les compétences linguistique et communicative** des élèves, en fonction des buts et des objectifs définis pour les différentes compétences et activités communicatives (réception, production, interaction et médiation) en fournissant des données à l'élève et à l'enseignant. Ainsi, il est possible de vérifier la progression de l'apprentissage, de planifier des stratégies d'enseignement et des méthodes d'apprentissage et donc de cibler les objectifs qui ont été fixés en tenant compte des profils linguistiques identifiés.

Dans ce sens, l'évaluation doit faire office de '*diagnostic*', simultanément formatif et sommatif. Dans le contexte des cours complémentaires, cette **évaluation** doit permettre d'identifier la maîtrise que les élèves ont de la langue portugaise et surtout d'évaluer leur profil linguistique.

L'**évaluation formative** est importante pour suivre le développement des compétences linguistique et communicative en portugais et, au-delà de ça, de vérifier les connaissances et le degré d'appropriation du vocabulaire propre et des genres textuels spécifiques aux autres domaines du curriculum. Les compétences en langue portugaise sont retenues dans le bilan intermédiaire de l'élève (cf. annexe 4).

Bilan de fin de cycle

L'**évaluation sommative** classe les résultats des apprentissages par rapport aux compétences établies pour les différents cycles. Cette évaluation peut être interne, étant enregistrée dans le bilan des élèves, ou externe, comme c'est le cas lors des examens de certification des compétences linguistiques.

4.2 | Certification Camões, I.P.

Certification EPE (Enseignement du Portugais à l'Étranger)

La **Lettre Circulaire du 5 avril 2017** (cf. annexe 2) signée conjointement par le ministre de l'Éducation nationale de l'Enfance et de la Jeunesse et le ministre des Affaires Étrangères et le ministre de l'Éducation, en représentation du gouvernement portugais, **encourage tous les élèves à se soumettre aux examens de certification de langue portugaise**. Ces examens ont lieu dans le cadre d'une certification réalisée par les autorités compétentes portugaises en collaboration étroite avec les autorités luxembourgeoises⁵⁴. La responsabilité de la certification incombe, dans le cas présent, à la Direction Générale de l'Éducation et à Camões – Institut de la Coopération et de la Langue, I.P.

Dans le contexte de l'EPE, les domaines de compétences langagières certifiés sont définis par le *Cadre de Référence de l'Enseignement Portugais à l'Étranger* (QuaREPE) qui répercute les dispositions établies par le CECR. Les examens de certification tiennent également compte des contenus répertoriés dans les programmes de Camões, I.P. pour l'EPE.

La certification comprend cinq niveaux de compétences langagières répertoriés suivant l'échelle de maîtrise et l'âge des apprenants, à savoir, A1, A2, B1, B2 et C1. Par rapport au CECR, le niveau C2 est exclu de cette certification.

⁵⁴ *Mémoire d'Entente entre le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse du Grand-Duché de Luxembourg et le Ministère des Affaires Étrangères et le Ministère de l'Éducation de la République Portugaise sur la promotion de la langue et de la culture portugaises (2017).*

Le recours aux descripteurs de compétences permet d'établir des référentiels, par niveaux et en fonction de l'âge des postulants. Le QuaREPE propose que les épreuves de certification soient organisées par tranches d'âge : (i) 8 à 10 ans, (ii) 11 à 14 ans et (iii) 15 à 18 ans, et ce, en prenant en considération l'âge auquel l'élève a commencé l'apprentissage formel de la langue portugaise. Ces épreuves sont organisées selon les niveaux suivants :

- **A1 et A2** - tenant compte des intérêts et de la maturité de chaque élève, il sera soumis à des épreuves différentes : épreuve A pour les élèves de 8-10 ans, épreuve B pour les 11-14 ans et épreuve C pour les 15-18 ans ;
- **B1** - peuvent réaliser l'épreuve A les élèves de 11-14 ans et l'épreuve B ceux de 15-18 ans ;
- **B2 et C1** - vu le degré d'autonomie, de fluidité, de propriété, d'efficacité du discours, de la correction grammaticale et de la conscience des procédés et des recours linguistiques nécessaires, ces deux niveaux sont destinés aux élèves de l'enseignement secondaire (de plus de 15 ans).

Les épreuves sont conçues par rapport aux référents à évaluer, et ce, indépendamment du niveau et de l'âge :

- la **réception** : écouter, lire ;
- la **production** : s'exprimer oralement en continu, écrire ;
- l'**interaction** : prendre part à une conversation ;
- la **médiation**⁵⁵ : dans un contexte multilingue et multiculturel.

Afin de pouvoir organiser cette certification, le Camões, I.P. a demandé en juillet 2012 son adhésion à l'ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Avec l'acceptation de sa demande, le Camões, I.P. a adhéré ainsi aux standards des tests de ses membres, ce qui lui vaut une reconnaissance au niveau européen.

Les membres de l'ALTE, en adoptant le *code de pratique* de cette association, se sont engagés à expliciter ces standards, de façon à faire connaître et reconnaître la qualité de leurs tests, tant auprès des producteurs d'examens, que des utilisateurs (Tagliante, Mègre, Breton, Duplex, & Houssa, 2004).

⁵⁵ Cf. A.7 Le développement de la langue portugaise dans les cours complémentaires.

5 Bibliographie



- Allegrezza, S., Ferring, D., Willems, H., & Zählen, P. (Eds.). (2014). *La société luxembourgeoise dans le miroir du recensement de la population*. Luxembourg : Editions Saint-Paul.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *ELA - Études de Linguistique Appliquée*, 144(4), 407-425.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié 1936-1938).
- Bastos, M. (2014). *A Competência de Comunicação Intercultural - olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. Cadernos do Lale, Série Reflexões, n. 6. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Bastos, M. (2015). *Le Professeur interculturel - L'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*. Paris : L'Harmattan.
- Bausch, K.-R., Königs, F. G., & Krumm, H.-J. (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen : G. Narr.
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoires de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C. (2008). Migrations et éducation plurilingue. *Cahiers de l'observation des pratiques linguistiques*, 2, 114-120.
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., & Sheils, J. (2016a). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants - Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016b). *Guide pour le développement et la mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Berg, C., & Weis, C. (2005). *Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue : Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises*. Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle [MENFP] & Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe [CESIJE]. Récupéré de <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/langues/informations-générales/rapport-national-profil--politiques-linguistiques-educatives.pdf>
- Berg, C., & Weis, C. (2007). *Réajustement de l'enseignement des langues - Plan d'action 2007-2009 - contribuer au changement durable du système éducatif par la mise en œuvre d'une politique linguistique éducative*. Luxembourg : CESIJE. Récupéré de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/langues-ecole-luxembourgeoise/reajustement-enseignement-langues/fr.pdf>
- Bronckart, J.-P. (2010). Géneros de texto, tipos de discurso e sequências - Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, 20(40), 163-176.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Byram, M. (2006). *Langues et identités - Étude préliminaire langues de scolarisation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., & García, M. (2009). *Autobiographie de rencontres interculturelles - contexte, concepts et théories*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, M., & Zarate, G. (1997). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. Dans M. Byram, G. Zarate, & G. Neuner (Eds.), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (pp. 6-41). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2005). L'éveil aux langues - une innovation européenne. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 34, 27-44.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme - le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90.
- Candelier, M. (Coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP : Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures - Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Carreira, M. (2014, Janvier 23-26). *Heritage Language Teaching: Bridging the Gap between "what is" and "what should be"*. Présentation à la conférence Fourth International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence. Tucson, Arizona.
- Carreira, M., & Kagan, O. (2018). Heritage language education : A proposal for the next 50 years. *Foreign Language Annals*, 51(1), 152-168.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & Ven, P.-H. V. (2009). *L'Éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Clyne, M. (2012). Pluricentric Languages : Introduction. Dans M. Clyne (Ed.), *Pluricentric Languages - differing norms in different nations* (pp. 1-10). Berlin : De Gruyter Mouton.
- Commission Européenne. (2007). *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie - un cadre de référence européen*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité – Les fonctions de médiation à l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy - Bilingual children in the crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Cummins, J. (2005). A Proposal for Action - Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement - a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26(6), 455-468.
- De Arriba García, C., & Cantero Serena, F. J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 9-21.
- Delors, J., Mufti, I., & Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. (1996). L'éducation, un trésor est caché dedans : Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris O. Jacob : Éd. UNESCO.
- Divisão de Serviços de Língua e Cultura. (2012a). *Ensino Português no Estrangeiro - Programa - Nível A1*. Biblioteca Digital Camões. Récupéré de http://cvc.instituto-camoes.pt/dmdocuments/Programa_EPE_A1.pdf
- Divisão de Serviços de Língua e Cultura. (2012b). *Ensino Português no Estrangeiro - Programa - Nível A2*. Biblioteca Digital Camões. Récupéré de http://cvc.instituto-camoes.pt/dmdocuments/Programa_EPE_A2.pdf
- Ehrmann, N. (2016). *Strukturen der Konzeptualisierung frühkindlicher Mehrsprachigkeit*. Münster : Waxmann.
- Flores, C., & Melo-Pfeifer, S. (2016). « Em Casa Mais Português, mas também Alemão » - Perspetivas da Linguística e da Didática de Línguas sobre Narrativas de Uso da Língua de Herança. Dans S. Melo-Pfeifer (Coord.), *Didática do Português Língua de Herança* (pp. 42-72). Lisboa : LIDEL.
- García, O. (2009). Emergent Bilinguals and TESOL - What's in a Name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322-326.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (2013). *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert*. Münster : Waxmann.
- Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York : Bantam Books.
- Gómez Fernández, R. (2013). *Becoming a Plurilingual Child*. Madrid : Bubok.
- Grosso (Coord.), M. J., Soares, A., Sousa, F. d., & Pascoal, J. (2011a). *QuaREPE - Quadro de Referência para o ensino português no estrangeiro - Documento orientador*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Grosso (Coord.), M. J., Soares, A., Sousa, F. d., & Pascoal, J. (2011b). *QuaREPE - Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro - Tarefas, actividades, exercícios e recursos para a avaliação*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Lange, I., & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung - Eine Handreichung*. Münster : Waxmann.
- Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (1983). *Loi du 9 juillet 1983 portant approbation de l'Accord culturel entre le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg et le Gouvernement de la République Portugaise, signé à Lisbonne, le 12 juillet 1982*. Luxembourg : Memorial - Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, No. A56, pp. 1260-1263. Récupéré de <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1983/07/09/n1/jo>

- Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (1984). *Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues*. Luxembourg : Memorial - Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, No. A16, pp. 196-197. Récupéré de <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1984/0016/1984A01961.html>
- Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (2009). *Loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental*. Luxembourg : Memorial - Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, No. A20, pp. 200-215. Récupéré de <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2009/02/06/n3/jo>
- Melo-Pfeifer, S. (2018). Português como língua de herança: que português? Que língua? Que herança? *Domínios de Linguagem*, 2(2), 1163-1179.
- MENFP. [Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle]. (2008). *Bildungsstandards Sprachen – Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen*. Luxembourg : MENFP. Récupéré de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/bildungsstandards-sprachen/de.pdf>
- MENFP. (2010). *Ouverture aux langues à l'école - Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles*. Luxembourg : MENFP. Récupéré de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf>
- MENFP. (2011). *Plan d'études - école fondamentale*. N° spécial du Courrier de l'Éducation nationale. Luxembourg : MENFP. Récupéré de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/cen/cens/plan-etudes/fr.pdf>
- MENFP. [Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle] & Conseil de l'Europe. (2006). *Profil de la politique linguistique éducative Grand-Duché de Luxembourg*. Luxembourg : MENFP. Récupéré de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/langues-ecole-luxembourgeoise/politique-langue/fr.pdf>
- MENFPS. [Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports] (2000). *L'éducation précoce : Plan-cadre pour l'éducation précoce au Grand-Duché de Luxembourg*. Luxembourg : MENFPS.
- MENJE. [Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse]. (2016, mars 26). *L'Éducation plurilingue de la petite enfance : Meng Sproochen, deng Sproochen, eis Sproochen*. [Dossier de presse]. Récupéré de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/dossiers-presse/2015-2016/160323-langues-petite-enfance.pdf>
- MENJE. (2017). *Enseignement fondamental, éducation différenciée - Statistiques globales et analyse de résultats scolaires - Année scolaire 2015/2016*. Luxembourg : MENJE. Récupéré de <https://statistiques.public.lu/fr/publications/thematique/conditions-sociales/enseignement-fondamental/enseigfondamental.pdf>
- MENJE. (2018a). *Les chiffres clés de l'Éducation nationale : statistiques et indicateurs (2016-2017)*. Luxembourg : MENJE. Récupéré de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/chiffres-cles/2016-2017/fr.pdf>
- MENJE. (2018b). *Sproochlech Bildung am eischte Cycle (Deel 3): Sprooch a Sproochen am éischte Cycle*. Luxembourg : MENJE. Récupéré de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/chiffres-cles/2016-2017/fr.pdf>
- MENJE & Ministère des Affaires étrangères, Camões – Institut de la Coopération et de la Langue, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Science de la République Portugaise & MENJE. (2017). *Mémoire d'entente entre le ministère des Affaires étrangères, Camões – Institut de la Coopération et de la Langue, le ministère de*

l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Science de la République Portugaise et le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse du Grand-Duché de Luxembourg relatif à la promotion de la langue et de la culture portugaises. Récupéré de <http://www.men.public.lu/fr/actualites/articles/communiqués-conference-presse/2017/04/05-memorandum-Portugal/memorandum.pdf>

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Unesco.

North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR) - A Council of Europe project. *Language Teaching*, 49(3), 455-459.

Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Malden, MA : Blackwell.

Orban, L. (2009). Migration et plurilinguisme en contexte européen. *Cahiers de l'Observatoire des Pratiques Linguistiques*, 2, 110-120.

Polinsky, M. (2015). Heritage languages and their speakers - State of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachwissenschaft*, 26(1), 7-27.

Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage Languages - In the 'Wild' and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395.

Raposo, E. B., Nascimento, M. F., Mota, M. A., Seguro, L., & Mendes, A. (2013). *Gramática do Português - Volume I*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

Reto, L. A. (2012). *Potencial Económico da Língua Portuguesa*. Lisboa : Texto Editores.

Reto, L. A., Machado, F. L., & Esperança, J. P. (2016). *Novo atlas da língua portuguesa*. Lisboa : Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Roux, S. (2008, Juillet 7). *Zur Bedeutung sozial-emotionaler Entwicklung im frühen Kindesalter*. Récupéré de <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1878.html>

Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E., & Helten-Pacher, M.-R. (2013), *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart : Fillibach bei Klett.

SECAM (Service de la scolarisation des enfants étrangers) & CEPE (Coordination de l'enseignement portugais au Luxembourg). (2019). *Rapport concernant l'implémentation des cours complémentaires*. MENJE : Luxembourg.

STATEC. [Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg]. (2018a). *93% de la population luxembourgeoise sont des ressortissants de l'UE-28*. Regards. N°7. 05/2009. Luxembourg : STATEC. Récupéré de <https://statistiques.public.lu/catalogue-publications/regards/2019/PDF-07-2019.pdf>

STATEC. (2018b). *Les principales communautés du pays - 96 544 Portugais vivent au Luxembourg*. Regards, 6. 06/2018. Luxembourg : STATEC. Récupéré de <https://statistiques.public.lu/catalogue-publications/regards/2018/PDF-06-2018.pdf>

Stevick, E. (1980). *Teaching Languages : A Way and Ways*. Rowley, MA : Newbury House.

Tagliante, C., Mègre, B., Breton, G., Dupleix, D., & Houssa, C. (2004). Les tests de langues. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 37, 115-121.

Tonnar-Meyer, C., Unsen, M., & Vallado, D. (2005). *Étude sur l'apport des cours de/en langue maternelle à la réussite scolaire des élèves portugais*. Luxembourg : MENFP. Récupéré

de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/scolarisation-eleves-et-rangers/autres-publications/etude-eleves-portugais/fr.pdf>

- Troncy, C. (Dir.) (2014). *Didactique du plurilinguisme - Approches plurielles des langues et des cultures - Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Trovato, G. (2015). *Didáctica de la mediación lingüística : retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos itálofonos*. (Thèse de doctorat). Universidad de Murcia. Récupéré de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/287169/TGT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vasco, S. (2011). La communauté portugaise au Luxembourg - Peut-on parler de continuum intergénérationnel de la pratique de la langue et de la culture d'origine? *Lengas - Revue de sociolinguistique*, 70, 95-112.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München : Piper.
- Young, A. (2013). Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants. Dans C. Hélot, & M.-N. Rubio (Eds.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (pp. 195-224). Toulouse : Érès.
- Zyzik, E. (2016). Towards a prototype model of the heritage language learner - Understanding strengths and needs. Dans M. Fairclough & S. Beaudrie (Eds.), *Innovative approaches to heritage language teaching* (pp. 19-38). Washington, DC : Georgetown University Press.

6

Annexes

- 6.1 | **Memorandum d'Entente**
- 6.2 | **Lettre circulaire**
- 6.3 | **Annexes du
Memorandum d'Entente**
- 6.4 | **Bilans de compétences en
langue portugaise**



6 Annexes

6.1 | Memorandum d'Entente





LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse



REPÚBLICA
PORTUGUESA

Memorandum d'Entente

entre

le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la
Jeunesse

du Grand-Duché de Luxembourg

et

le Ministère des Affaires Étrangères et le Ministère de l'Éducation
de la République Portugaise

sur

la promotion de la langue et de la culture portugaises

Le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse du Grand-Duché de Luxembourg et le Ministère des Affaires Étrangères et le Ministère de l'Éducation de la République portugaise, ci-après dénommés les «Signataires»,

Considérant l'Accord culturel entre le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg et le Gouvernement de la République portugaise signé à Lisbonne le 12 juillet 1982, et le Programme de coopération dans les domaines de l'Éducation, des Langues, de la Science, de la Technologie et de l'Enseignement supérieur, de la Culture, de la Jeunesse et des Sports, de la Vie associative et de la Communication sociale, établi en 2008;

Considérant que les résidents portugais au Grand-Duché du Luxembourg représentent plus de 16% de la population totale (93 000 résidents au 1^{er} janvier 2016), constituant ainsi la plus importante communauté étrangère et que 24% des élèves ont la nationalité portugaise (21 000 élèves en 2014-2015) et 28% ont comme première langue parlée à la maison le portugais;

Considérant l'histoire des liens entre les travailleurs portugais et le Grand-Duché de Luxembourg depuis les années 1960 et leur contribution à la prospérité économique du Luxembourg et de leurs villages d'origine;

Considérant le rôle que joue le développement langagier plurilingue dès le plus jeune âge, notamment de la langue maternelle ou de la langue d'héritage, dans la construction de l'identité et la réussite scolaire;

Considérant qu'une bonne maîtrise de la langue maternelle favorise l'apprentissage des autres langues et à partir de là une pleine intégration scolaire et professionnelle, à quoi s'ajoute l'avantage de la maîtrise du portugais en tant que langue de communication internationale;

Considérant les résultats des réunions du groupe de travail Éducation de la commission mixte culturelle le 26 janvier 2017 au Luxembourg et le 3 mars 2017 à Lisbonne ainsi que les expériences acquises jusqu'à présent au Grand-Duché du Luxembourg dans le cadre des cours intégrés, des cours parallèles et de l'assistant de langue maternelle;

Considérant la législation scolaire luxembourgeoise, notamment l'autonomie des autorités communales en matière d'organisation de l'enseignement fondamental ;

S'accordent sur:

- l'importance de promouvoir la langue portugaise auprès de la communauté scolaire luxembourgeoise, des parents et d'un public plus large;
- le renforcement de l'offre de cours en/de portugais ;
- l'intérêt de faciliter l'accès à la culture portugaise des enseignants et des élèves ;
- l'amélioration de la communication et de l'information en ce qui concerne les différentes offres d'enseignement en/de portugais ;
- la création d'un cadre propice à l'innovation pédagogique, à une formation pertinente des enseignants et à une gestion efficace des ressources,

Sont convenues de ce qui suit:

Les Signataires s'engagent à établir et mettre en œuvre un plan d'action dans les domaines suivants:

- l'apprentissage précoce de la langue portugaise;
- l'enseignement fondamental – le cycle 1
- l'enseignement fondamental – les cycles 2 à 4, cours intégrés et cours complémentaires

- la concertation entre les enseignants ;
- l'accompagnement et le contrôle pédagogiques ;
- la formation initiale et continue des enseignants ;
- la présence de la culture portugaise à l'école luxembourgeoise ;
- la certification et l'évaluation des connaissances et des compétences en langue portugaise acquises à l'école et en dehors de l'école ;
- l'enseignement secondaire: cours pour débutants et cours d'approfondissement ;
- la médiation interculturelle;
- les bibliothèques scolaires;
- les écoles internationales;
- la communication au grand public et la sensibilisation des parents.

Dans le domaine de l'enseignement fondamental, une lettre circulaire est adressée aux autorités communales, aux présidents des comités d'école et aux représentants des parents d'élèves et signée par le ministre des Affaires étrangères, le ministre de l'Éducation de la République Portugaise et le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse du Grand-Duché de Luxembourg.

La lettre circulaire est jointe au présent mémorandum d'entente à l'annexe 1.

Le plan d'action comprendra aussi les volets suivants:

- organisation administrative à l'enseignement fondamental et secondaire ;
- communication et échange d'informations ;
- organisation et encadrement pédagogiques ;

Le plan d'action défini en commun d'ici le 30 juin, évalué et changé tous les deux ans, sera joint au présent mémorandum d'entente à l'annexe 2 et signé par les autorités portugaises et luxembourgeoise.

Signé à Luxembourg, le 5 avril 2017, en deux originaux, dans les langues française et portugaise.

Pour

le Signataire luxembourgeois



Claude Meisch

Ministre de l'Éducation nationale, de
l'Enfance et de la Jeunesse

Pour

les Signataires portugais



José Luís Carneiro

Secrétaire d'État aux Communautés
Portugaises

6 Annexes

6.2 | Lettre circulaire



**Lettre circulaire aux autorités communales, aux présidents des comités d'école et aux
représentants des parents d'élèves concernant la promotion de la langue et de la culture
portugaises à l'enseignement fondamental**

Dans le cadre de l'Accord Culturel entre le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg et le Gouvernement de la République Portugaise, signé le 12 juillet 1982, et du Programme de Coopération dans les domaines de l'Éducation, des Langues, de la Science, de la Technologie et de l'Enseignement Supérieur, de la Culture, de la Jeunesse et des Sports, de la Vie Associative et de la Communication Sociale, établi en 2008, la commission mixte culturelle, groupe de travail de l'éducation, s'est réunie le 26 janvier 2017 au Luxembourg et le 3 mars 2017 à Lisbonne.

Les Signataires ci-dessous reconnaissent l'importance de la présence de la langue et de la culture portugaises dans les écoles luxembourgeoises, étant donné le grand nombre de résidents d'origine lusophone au Grand-Duché de Luxembourg, et considèrent qu'une bonne maîtrise de la langue maternelle favorise l'apprentissage des langues en général et une pleine intégration scolaire et professionnelle, auxquels s'ajoute l'avantage de la maîtrise d'une langue de communication internationale.

Dans ce sens, les Signataires entendent travailler ensemble pour encourager l'apprentissage précoce de la langue portugaise et la continuité de cet apprentissage à l'enseignement fondamental et secondaire, ainsi que d'apporter leur soutien à l'offre d'un apprentissage de la langue portugaise (allant de l'initiation jusqu'à l'apprentissage approfondi).

Le Signataire luxembourgeois a souligné l'autonomie des autorités communales dans l'organisation de l'enseignement fondamental. Les Signataires portugais ont exprimé leur disposition à travailler en étroite collaboration avec le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse et les écoles luxembourgeoises en améliorant les mécanismes d'accompagnement et de contrôle pédagogiques pour ce qui est de l'offre de l'enseignement de la et en langue portugaise.

Cycle 1

Le développement de la langue portugaise au cycle 1 représente une ouverture considérable pour la valorisation et le développement de la langue maternelle des enfants lusophones. De plus, elle permet d'établir une continuité entre les pratiques langagières dans le contexte familial et les compétences en langues à développer à l'école. Dans ce sens, les Signataires entendent maintenir le projet existant dans les écoles où il fonctionne déjà, en promouvant un enseignement contrastif des langues.

Par ailleurs, les Signataires reconnaissent l'importance de renforcer la possibilité d'un apprentissage de la langue portugaise au cycle 1 en proposant une offre qui permet de surmonter les difficultés d'organiser le travail en équipe sans connaissances approfondies de la langue luxembourgeoise du côté des enseignants portugais. Axé sur un parallélisme du contenu, ce modèle envisage un travail en groupe homogène – du point de vue langue – sans quitter l'enceinte scolaire.

D'autre part, les enseignants luxembourgeois d'origine portugaise sauront s'impliquer dans l'élargissement du projet.

Cycles 2 à 4

Les Signataires reconnaissent que la continuité de cet apprentissage aux cycles 2 à 4 est essentielle, non seulement du fait du renforcement du lien affectif à la langue maternelle, mais aussi parce que sa bonne maîtrise favorise l'apprentissage d'autres langues enseignées au Luxembourg.

Les Signataires expriment leur volonté de créer un modèle supplémentaire de cours de langue portugaise pour les cycles 2 à 4, complémentaires à l'offre scolaire régulière, à mettre en place dans les écoles, en dehors de l'horaire scolaire (de préférence le mardi et le jeudi après-midi et, si nécessaire, le samedi matin). Au-delà de la question de l'identité langagière, ces cours représenteront un instrument complémentaire qui concourt à la formation globale de la personnalité de l'élève : la compétence plurilingue de l'élève devient légitime et gagne en visibilité.

Afin de contribuer à une meilleure intégration et à la réussite scolaire des élèves lusophones, le programme de langue portugaise suivi dans les cours complémentaires sera défini selon le cadre du QuaRepe (Cadre de référence de l'enseignement portugais à l'étranger).

Ces cours complémentaires constitueront une plus-value, étant donné qu'ils se réfèrent au plan d'études de l'enseignement fondamental.

L'évaluation des compétences acquises sera officiellement intégrée dans les bilans luxembourgeois – telle qu'elle se fait actuellement pour les cours intégrés.

Afin de garantir le succès de cette nouvelle modalité, dont la responsabilité revient aux autorités portugaises avec le soutien des autorités luxembourgeoises, des mécanismes de concertation entre les enseignants portugais et les équipes de cycle luxembourgeoises seront à développer, de façon à permettre un plus grand dialogue entre les différents acteurs qui s'occupent des mêmes élèves.

Ces cours constitueront une offre alternative aux cours intégrés qui, pourtant, pourront se maintenir et pourront être créés à l'avenir, toujours avec le soutien des autorités portugaises et des autorités luxembourgeoises. Cependant, les contraintes organisationnelles identifiées sont à résoudre d'un commun accord afin de garantir la qualité de ces cours. Dans le contexte des cours intégrés, le dialogue entre professionnels des deux côtés est également de mise.

École Internationale de Differdange et d'Esch-sur-Alzette

L'École Internationale de Differdange et d'Esch-sur-Alzette est une école publique qui respecte la réglementation de l'école européenne et qui promeut le multilinguisme. Les Signataires ont pris note que, à côté des autres langues à apprendre, la langue portugaise est offerte en tant que Langue 1 (langue enseignée au niveau langue maternelle) et Langue 3 (langue enseignée au niveau deuxième langue étrangère), et ce, dès la première année de l'enseignement primaire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. Cette école a donc comme mission d'offrir un enseignement multilingue et multiculturel de qualité, centré sur l'épanouissement de l'élève ce qui représente une offre scolaire alternative permettant à chaque élève de réussir, indépendamment de la langue parlée à la maison.

Offre de certification s'adressant à tous les élèves lusophones

Les Signataires reconnaissent l'intérêt à encourager les élèves lusophones, même ceux qui n'ont pas fréquenté les cours, à se présenter à des examens de certification des connaissances en langue portugaise. Ces examens seront promus par les autorités portugaises et organisés ensemble avec les autorités luxembourgeoises.

En tenant compte des besoins et intérêts des enfants et de leurs familles, les Signataires s'engagent à mettre en œuvre progressivement ladite offre de la et en langue portugaise selon une approche impliquant les partenaires locaux directement concernés.

Luxembourg, le _____ avril 2017



Claude Meisch

Ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

Lisbonne, le _____ avril 2017



Augusto Santos Silva

Ministro dos Negócios
Estrangeiros



Tiago Brandão Rodrigues

Ministro da Educação

Copie aux parents lusophones et aux enseignants portugais au Luxembourg

6

Annexes

6.3

Annexes du
Memorandum d'Entente



Annexe 1

du Memorandum d'Entente

sur

la promotion de la langue et de la culture portugaises

portant sur

**l'organisation administrative des cours en/de portugais à
l'enseignement fondamental**

Organisation administrative des cours en/de portugais à l'enseignement fondamental

I - Considérations générales

1 - Les enseignants des cours en/de portugais

Les enseignants des cours en/de portugais, ci-après désignés « enseignants portugais », recrutés et rémunérés par Camões, Institut de la Coopération et de la Langue I.P.¹, selon les dispositions qui lui sont propres, sont en charge

- des cours intégrés en langue et culture portugaises ;
- des cours complémentaires de langue portugaise ;
- du projet *Assistant de langue portugaise au cycle 1*.

Les enseignants portugais doivent maîtriser le niveau B2 (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) d'au moins une des langues officielles du Grand-Duché de Luxembourg, préférentiellement l'allemand, et faire preuve des compétences pédagogiques adaptées à leur tâche.

La tâche de l'enseignant en matière de présence face aux élèves, de concertation et de formation continue est définie par Camões, I.P. sous forme d'un cahier des charges, faisant partie intégrante de l'évaluation des enseignants portugais qui est réalisée tous les deux ans.

L'attaché chargé de l'enseignement portugais auprès de l'Ambassade du Portugal au Luxembourg (dénommé ci-après « attaché chargé de l'enseignement portugais ») transmet aux autorités communales les coordonnées de l'enseignant nouvellement arrivé en début ou en cours d'année. Ce dernier est tenu de se présenter à la direction de région, aux présidents des comités d'école, aux équipes pédagogiques concernées et aux autorités communales.

En tant que membres de la communauté scolaire, les enseignants portugais participent à la vie scolaire selon les dispositions retenues par la *Loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental*. Ils se doivent de respecter le règlement d'ordre intérieur en vigueur à l'école.

2 - Concertation

Dans chaque école, les conditions de concertation sont définies à la rentrée scolaire entre le comité d'école et les enseignants portugais, et ce, dans le cadre d'un règlement d'ordre intérieur complémentaire ayant notamment pour objet de fixer des règles spécifiques concernant le déroulement d'activités scolaires et périscolaires.

Chaque trimestre, l'enseignant portugais indique dans un relevé les dates des réunions de concertation auxquelles il a participé. Il porte le relevé à la connaissance du président du comité d'école qui le signe. À la fin du trimestre, l'enseignant portugais envoie le relevé signé à l'attaché chargé de l'enseignement portugais.

¹Camões, Institut de la Coopération et de la Langue I.P. est un institut public, créé en 1992 dans le but de promouvoir la langue et la culture portugaise à l'étranger (<http://www.instituto-camoes.pt/>). Il dépend du ministère des Affaires étrangères portugais et collabore e.a. avec le ministère de l'Éducation et de la Culture.

3 - Identification des besoins

Chaque année, en concertation avec l'attaché chargé de l'enseignement portugais, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (dénommé ci-après « ministère ») indique dans sa *Circulaire ministérielle aux administrations communales concernant l'organisation scolaire*, les différentes offres en/de portugais disponibles au cours de l'année scolaire suivante. Les communes intéressées par l'une de ces offres contactent le ministère ou le service de coordination de l'enseignement portugais auprès de l'Ambassade du Portugal au Luxembourg² (dénommé ci-après « service de coordination »).

En mars, en concertation avec les équipes pédagogiques, les enseignants portugais organisent des réunions d'information pour les parents lusophones des élèves non encore inscrits, renseignant sur les finalités, l'organisation et l'encadrement pédagogique des cours en/de langue portugaise.

4 - Inscription aux cours

En mars, le ministère met le bulletin d'inscription à disposition des présidents des comités d'école, avec prière de le transmettre aux parents des élèves lusophones non encore inscrits dans les cours en/de langue portugaise. Les enseignants portugais se chargent ensuite de rassembler les bulletins d'inscription complétés par les parents et les transmettent à l'attaché chargé de l'enseignement, et ce, avant le 30 avril de l'année scolaire en cours.

Dans le cadre des cours en/de portugais, les parents inscrivent leur enfant pour une année scolaire entière ; cette inscription engage une présence régulière et assidue des élèves pendant toute la durée de celle-ci.

En cas d'absence au cours en/de portugais, l'élève doit remettre à l'enseignant portugais, un document justificatif écrit, signé par les parents ou la personne investie de l'autorité parentale lors du cours suivant son absence. À défaut, l'enseignant portugais doit prendre contact avec les parents.

En l'absence d'avis contraire des parents, l'inscription est reconduite tacitement d'année en année.

Les désistements pour l'année scolaire subséquente se font par écrit, avant le 30 avril de l'année en cours. Les parents doivent retirer un formulaire auprès de l'enseignant portugais et l'envoyer, dûment complété, au service de coordination.

En cas de nouveaux arrivants lusophones dans la commune, les autorités communales renseignent les parents au sujet des cours en/de portugais.

5 - Coordination des cours en/de portugais

Le groupe de pilotage, chargé de la coordination nationale des cours en/de portugais, comprend des représentants du ministère (Service de la scolarisation des enfants étrangers) et des représentants du service de coordination.

La création de nouveaux cours, tout comme la clôture de cours existants sont décidées au niveau communal et se font idéalement en concertation entre les autorités communales, le

² Service de coordination de l'enseignement portugais auprès de l'Ambassade du Portugal au Luxembourg : <http://www.portugaledu.lu/>.

ministère et le service de coordination suivant les dispositions de l'Article 38 de la *Loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental*.

6 – Accès aux ressources de l'école

Pour tout cours en/de portugais, l'accès aux bibliothèques, photocopieuses, ordinateurs et autres ressources de l'école, est assuré aux enseignants portugais suivant les dispositions en vigueur dans les écoles respectives.

7 - Responsabilités respectives

Assurance

En matière d'assurance, les enseignants portugais bénéficient des mêmes couvertures que le personnel des écoles suivant le *Règlement grand-ducal du 17 décembre 2010 déterminant la procédure de déclaration des accidents et précisant la prise en charge de certaines prestations par l'assurance accident dans le cadre de l'enseignement précoce, préscolaire, scolaire et universitaire*.

Lors des sorties pédagogiques ainsi que des déplacements entre les établissements scolaires et les structures d'éducation et d'accueil, les élèves et les enseignants sont couverts par l'assurance accident (mentionnée ci-dessus). Toute sortie pédagogique est à signaler à l'attaché chargé de l'enseignement portugais.

Remplacement des enseignants portugais

Le remplacement des enseignants portugais se fait conformément à la législation portugaise en la matière et dans la mesure des disponibilités des enseignants disposant des cours. Sont prévus les remplacements, en cas d'absence de plus de 30 jours, selon la procédure de recrutement tel que définie dans le statut de l'enseignement portugais à l'étranger.

L'enseignant remplaçant est tenu de se présenter à la direction de région, aux présidents des comités d'école, aux équipes pédagogiques concernées et aux autorités communales.

Le service de coordination transmet au ministère les coordonnées de l'enseignant remplaçant.

Responsabilité

L'enseignant portugais a la responsabilité durant ses cours des élèves dont il est en charge ainsi que pendant les activités organisées en relation avec ceux-ci.

Dans le cadre d'activités communes - avec l'enseignant chargé du cours – ce dernier et l'enseignant portugais assurent conjointement la responsabilité de l'ensemble des enfants dont ils sont en charge.

Surveillance

Avant le début et après la fin des cours, l'enseignant portugais doit surveiller les déplacements des élèves, y compris à l'intérieur de l'établissement dans lequel ont lieu les cours.

8 - Formation continue des enseignants portugais

À l'entrée en fonction de l'enseignant portugais, le ministère assure, en collaboration avec l'attaché chargé de l'enseignement portugais, une information sur le contexte institutionnel et pédagogique en vigueur au Grand-Duché de Luxembourg. L'attaché chargé de l'enseignement portugais communique et explique aux enseignants portugais le *Mémorandum d'entente sur la promotion de la langue et de la culture portugaises* du 5 avril 2017 et ses annexes.

Les enseignants portugais ont accès de plein droit aux formations proposées par l'Institut de formation de l'Éducation nationale.

Chaque formation suivie à l'Institut de formation de l'Éducation nationale est validée dans le cadre de l'enseignement portugais à l'étranger.

Les formations continues spécifiques aux cours en/de portugais sont définies entre les parties luxembourgeoises, à savoir le ministère, et les parties portugaises, à savoir le service de coordination.

En outre, les enseignants portugais sont invités à participer aux journées pédagogiques organisées dans les établissements où ont lieu les cours.

En cas d'interférence de la formation continue avec la tâche de l'enseignant portugais, ce dernier doit obtenir une dispense écrite de l'attaché chargé de l'enseignement portugais.

9 - Jours fériés

Les enseignants portugais sont tenus de respecter le calendrier scolaire officiel du Grand-Duché de Luxembourg. Les jours de classe, où les élèves chômeront, sont fixés par règlement grand-ducal publié chaque année sur le site internet du ministère <http://www.men.public.lu/fr/actualites/vacances-scolaires/index.html>.

En dehors des jours fériés inscrits au calendrier scolaire, les enseignants portugais bénéficient du 25 avril et du 10 juin, jours de fête nationale portugaise (jours non récupérables).

II - Spécificités

1 - Cours complémentaires de langue portugaise

Les enseignants

En plus des instances mentionnées sous « Conditions générales » (I-1), l'enseignant nouvellement arrivé est tenu de se présenter au personnel dirigeant et d'encadrement pédagogique du/des service/s d'éducation et d'accueil (ci-après dénommés « SEA »).

Concertation

Dans chaque école, les conditions de concertation sont définies à la rentrée scolaire entre le comité d'école, les enseignants portugais et les SEA, et ce, dans le cadre d'un règlement d'ordre intérieur complémentaire ayant notamment pour objet de fixer des règles spécifiques concernant le déroulement d'activités scolaires et périscolaires. Les réunions de concertation ont lieu en-dehors des heures de cours des enseignants luxembourgeois et portugais ainsi que des heures de travail du personnel des SEA.

L'enseignant portugais participe aux réunions, préalablement décidées avec les coordinateurs de cycles (deux réunions minimum par trimestre et par cycle), rédige un compte rendu des sujets abordés et des décisions prises et le transmet à l'attaché chargé de l'enseignement portugais.

L'enseignant des cours complémentaires bénéficie d'une décharge hebdomadaire afin de se concerter régulièrement avec les équipes pédagogiques et le personnel des SEA. Cette décharge hebdomadaire comprend (cf. papier-concept, point V-*Concertation entre les différents acteurs*) :

- deux réunions minimum (en début et en fin d'année scolaire) avec le comité d'école et les SEA afin d'établir les conditions de concertation et d'organiser les cours de l'année scolaire subséquente ;
- deux réunions minimum par trimestre et par cycle ;
- la rédaction d'un compte rendu par réunion de concertation des sujets abordés et des décisions prises ;
- la participation aux réunions plénières s'adressant à tout le personnel de l'école organisées par le président du comité d'école.

Le nombre d'heures de décharge est défini par l'attaché chargé de l'enseignement portugais en fonction du nombre d'équipes pédagogiques avec lesquelles l'enseignant portugais est emmené à se concerter :

Enseignant intervenant dans	Nombre d'heures de décharge hebdomadaire
un cycle de l'enseignement fondamental	1 heure
deux cycles de l'enseignement fondamental	1,5 heures
trois cycles de l'enseignement fondamental	2 heures

Identification des besoins

Au mois de mars, en concertation avec les équipes pédagogiques et les SEA, les enseignants portugais organisent des réunions d'information pour les parents lusophones des élèves non encore inscrits.

Inscriptions aux cours

Les cours complémentaires de langue portugaise organisés en dehors de l'horaire scolaire (plages non-formelles) ne font pas partie des prestations du chèque-service accueil défini par le règlement grand-ducal du 27 juin 2016.

Absence

En cas d'absence prévisible ou inopinée, l'enseignant portugais est tenu d'avertir par téléphone, et ce, avant le début du cours, le service de coordination et les SEA ; le service de coordination informe la direction de région et les autorités communales.

Afin d'informer les parents dont les enfants ne fréquentent pas de structure d'accueil, l'enseignant portugais contacte les parents, selon des modalités définies en début d'année scolaire entre l'enseignant portugais et les parents. Le cas échéant, l'attaché chargé de l'enseignement portugais informe les parents de l'absence de l'enseignant portugais, et ce, selon les mêmes modalités définies entre l'enseignant portugais et les parents.

En ce qui concerne les absences, les vacances, les licences et les périodes de congé scolaire, les enseignants portugais sont assujettis à la réglementation en vigueur au Portugal, notamment ce qui est prévu par le *décret-loi 165/2006 du 11 août 2006, modifié par le décret-loi 65-A/2016 du 25 octobre*.

Déplacements (entre école et SEA)

Les déplacements s'organisent en concertation entre les autorités communales, les gestionnaires des SEA, le service de coordination et le ministère.

2 - Cours intégrés en langue et culture portugaises

Les cours intégrés sont organisés selon les modalités retenues dans le vadémécum – document envoyé à chaque début d'année scolaire aux communes et enseignants concernés.

Les nouveaux arrivants lusophones peuvent s'inscrire aux cours intégrés, s'il n'y a pas d'interférence avec les cours d'accueil.

3 - Projet Assistant de langue portugaise au cycle 1

Ce projet est organisé selon les modalités retenues dans le Guide (document envoyé à chaque début d'année scolaire aux enseignants concernés).

Annexe 2

du Memorandum d'Entente

sur

la promotion de la langue et de la culture portugaises

portant sur

la communication et l'échange d'informations

Communication et échange d'informations

I- Considérations générales

1 - Information sur l'organisation des cours en/de portugais

Chaque année en avril, en concertation avec l'attaché chargé de l'enseignement portugais auprès de l'Ambassade du Portugal (dénommé ci-après « attaché chargé de l'enseignement portugais »), le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (dénommé ci-après « ministère ») indique dans sa *Circulaire ministérielle aux administrations communales concernant l'organisation scolaire*, les différentes offres en/de portugais disponibles au cours de l'année scolaire suivante.

Les cours en/de portugais sont organisés chaque année selon les modalités suivantes :

- **En janvier**, un formulaire ainsi qu'une description des cours en/de portugais sont mis à disposition des autorités communales afin d'organiser un sondage auprès de la population lusophone dont les enfants sont inscrits à l'enseignement fondamental. Ce sondage permet de connaître la demande en cours en/de langue portugaise.
- **En février**, les communes intéressées par les cours en/de portugais contactent le ministère ou le service de coordination de l'enseignement portugais auprès de l'Ambassade du Portugal au Luxembourg (dénommé ci-après « service de coordination »).
- **En mars**, en concertation avec les équipes pédagogiques, les enseignants portugais organisent des réunions d'information pour les parents lusophones des élèves non encore inscrits ; ils y renseignent sur les finalités, l'organisation et l'encadrement pédagogiques des cours en/de portugais.
- **En avril**, le ministère envoie le bulletin d'inscription aux présidents des comités d'école concernés avec prière de le transmettre aux parents des élèves lusophones non encore inscrits. Les enseignants portugais se chargent ensuite de rassembler auprès du titulaire de classe, les bulletins d'inscription complétés par les parents et les transmettent à l'attaché chargé de l'enseignement portugais, avant le 30 avril de l'année scolaire en cours.
- **Début mai**, l'attaché chargé de l'enseignement portugais établit la liste des élèves inscrits ainsi que des établissements où auront lieu des cours en/de portugais.
- **Début juin**, l'attaché chargé de l'enseignement portugais fournit aux autorités communales la liste provisoire des affectations et des horaires des enseignants portugais. Les horaires des cours en/de portugais dans le cadre de l'organisation scolaire (saisie faite par le Service de l'enseignement fondamental du ministère).
- **Fin juin – début juillet**, le service de coordination, les autorités communales et le ministère se concertent, afin de finaliser l'organisation pratique des cours et

la mise à disposition des ressources (e. g. salles de classe, accès aux photocopieuses)

- **Fin septembre**, l'attaché chargé de l'enseignement portugais s'engage à fournir aux autorités communales la liste des élèves inscrits aux différents cours en/de portugais. Copie en est adressée au ministère, plus précisément au SECAM, qui la transmet aux directions de région et aux présidents des comités d'école concernés.

Tout au long de ces étapes, l'attaché chargé de l'enseignement portugais reste en communication étroite avec le ministère, plus précisément le SECAM.

2 - Coordonnées des enseignants portugais

Chaque année, dès leur entrée en fonction, l'attaché chargé de l'enseignement portugais fournit aux autorités communales les coordonnées de chaque enseignant portugais.

3 - Information et sensibilisation des parents

En principe, la commune publie dans son bulletin d'information communal et/ou sur son site internet une information sur l'organisation et le fonctionnement des cours en/de portugais. Le site Internet du ministère (www.men.lu) diffuse également un document expliquant les différentes offres en/de portugais ainsi que les modalités de fonctionnement à l'attention des parents.

Le service de coordination et le ministère, plus précisément le SECAM, conçoivent et organisent périodiquement et dans un esprit de coopération étroite, une conférence – débat autour de questions liées à la thématique de la scolarisation des élèves lusophones.

4 - Certification des compétences en langue portugaise

Des examens de certification des compétences en langue portugaise sont organisés chaque année aux mois de juin et de novembre par le service de coordination. L'offre s'adresse à tous les élèves lusophones, qu'ils soient inscrits dans un cours en/de portugais ou pas. Le service de coordination en collaboration avec le ministère s'efforce d'en faire la promotion deux mois avant chaque session d'examen.

5 – Litige en relation avec le fonctionnement des cours en/de portugais

Toute difficulté ou dysfonctionnement des cours en/de portugais est à adresser au ministère, plus précisément au SECAM, et au service de coordination.

Ceux-ci conviennent par la suite du soutien à apporter et les décisions sont arrêtées lors d'une réunion du groupe de pilotage des cours en/de portugais.

II-Spécificités

1 – Les cours complémentaires de langue portugaise

Information sur l'organisation des cours en/de portugais

Au mois d'avril, en concertation avec le ministère, l'attaché chargé de l'enseignement portugais contacte les gestionnaires des services d'éducation et d'accueil (SEA) afin d'organiser les cours complémentaires.

En plus de les remettre aux autorités communales et au ministère (voir I-1 « Conditions générales » du présent document), l'attaché chargé de l'enseignement portugais fournit également aux gestionnaires des SEA les horaires des cours complémentaires.

Déplacements (entre école et SEA)

- Les déplacements sont établis en concertation entre les acteurs locaux (voir I-1 « Conditions générales » du présent document).

2 – Les cours d'initiation à la langue et à la culture portugaises

À l'enseignement fondamental et secondaire, une campagne commune au service de coordination et au ministère promeut l'offre d'une initiation à la langue et à la culture portugaises.

6

Annexes

6.4

| Bilans de compétences en
langue portugaise



LANGUE PORTUGAISE

Élève

Nom :

Prénom(s) :

École :

Titulaire(s)

M./Mme

M./Mme

M./Mme

M./Mme

Dates des échanges

Signature(s) des parents / du
responsable d'éducation

Signature(s) de
l'enseignant(e) portugais(e)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Par leur signature, les parents / le responsable de l'éducation certifient qu'ils
ont pris connaissance du présent document lors d'un échange.

Niveau socle

Production orale	Compréhension de l'oral
• Interagir en classe en répondant par des phrases courtes et des expressions simples à des questions posées dans le contexte de la classe • Fournir des renseignements simples sur un texte d'écoute ou sur soi-même et son entourage • Utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions étudiés en classe ou de la vie quotidienne pour s'exprimer librement bien qu'en commettant encore beaucoup d'erreurs élémentaires au niveau de la syntaxe et de la morphologie • Participer à des jeux de rôles et réciter des phrases courtes et simples	• Comprendre des conversations et des messages courts sur des sujets connus lorsqu'on parle lentement et distinctement • Comprendre le sens global et les idées principales d'un texte d'écoute lorsqu'il s'agit de sujets préparés en classe • Interpréter les indices qui accompagnent le texte d'écoute (bruits de fond, illustrations, etc.) pour formuler des hypothèses sur le contenu • Dégager et restituer mot pour mot les informations d'un texte d'écoute simple (personnages, temps, lieu, etc.) sans aide • Formuler une appréciation personnelle simple d'un texte d'écoute, expliquer si on l'aime ou non
Production écrite	Compréhension de l'écrit / Lecture
• Connaître et appliquer les rapports lettre-son fréquents • Explorer la composition des mots (lettres, syllabes écrites) et des phrases (ordre des mots, espace entre les mots, etc.) • Écrire des messages simples d'un répertoire étudié et mémorisé bien qu'en commettant encore des erreurs • Utiliser un vocabulaire se composant de mots fréquemment utilisés en classe, s'exprimer de manière simple bien qu'en commettant encore beaucoup d'erreurs en écriture libre	• Reconnaître toutes les lettres de l'alphabet et faire le recodage phonologique (correspondance entre lettre-son/phonème-graphème) • Associer des extraits de texte à des images • Lire soit en silence, soit à voix haute et comprendre des messages très courts d'un contenu familier • Anticiper le contenu à l'aide d'indices qui accompagnent le texte (le titre, les sous-titres, les images, etc.) • Dégager et restituer les informations principales d'un texte simple
Médiation ¹	
• Observer les différences entre les sons de différents signes graphiques (lettres, chiffres) qui composent son répertoire langagier • Observer d'autres systèmes de communication (chiffres, pictogrammes, langue des signes, etc.) et être sensible aux mots universels (p.ex. taxi, pizza) • Poser des questions pour comprendre la signification de mots, d'expressions ou d'idées • Comprendre que les techniques et stratégies d'écoute et de lecture sont transférables d'une langue à une autre de son répertoire	

Note : La production écrite n'est pas prévue au cycle 2.1, parce que les élèves sont alphabétisés en langue allemande.

¹ La médiation met l'accent sur la communication en reliant la production et la compréhension au niveau de l'oral et de l'écrit. Il s'agit de faciliter la compréhension et la communication en s'appuyant sur toutes les langues du répertoire de l'élève, en exploitant les différents registres de langues (langue du quotidien <-> langage académique) et en favorisant le passage entre différents genres de textes (interview <-> texte narratif). La médiation regroupe des compétences qui sont à développer de manière transversale.

Niveau avancé

Production orale	Compréhension de l'oral
• Interagir en classe en s'échangeant sur des faits vécus dans des interventions simples et courtes et en respectant les règles convenues • Fournir de manière compréhensible des informations et poser des questions sur un sujet qui l'intéresse, exprimer des sentiments et des idées personnelles • Utiliser un vocabulaire de base (mots très fréquents) pour s'exprimer de manière compréhensible dans le contexte de la classe ou de la vie quotidienne en commettant encore des erreurs au niveau de la syntaxe et de la morphologie • Jouer des scènes courtes et préparées en classe	• S'impliquer dans des conversations entre plusieurs personnes sur des sujets connus ou du quotidien scolaire en respectant les règles convenues • Comprendre globalement des textes en identifiant le sujet, les personnages et les actions principales lorsqu'il s'agit de sujets préparés en classe • Activer ses connaissances antérieures (des expressions étudiées en classe, etc.) et ses expériences personnelles pour comprendre le contexte du texte d'écoute • Dégager des informations détaillées en se basant sur des indications précises et une écoute répétée • Caractériser en une ou deux phrases les personnages d'un texte d'écoute
Production écrite	Compréhension de l'écrit / Lecture
• Connaître et appliquer correctement les graphèmes composés de plusieurs lettres (ão, ãe, õe, lh, nh, etc.) • Écrire des textes simples de différents genres (histoires, aventures, etc.) de façon lisible en s'appuyant sur des images ou des consignes précises • Consolider ses capacités de rédaction (écrire, relire son texte, contrôler en comparant, réécrire, etc.) • Utiliser un vocabulaire et des structures grammaticales étudiés en classe (ordre des groupes de mots, etc.) bien qu'en commettant encore des erreurs systématiques de grammaire et d'orthographe qui ne gênent pas la compréhension du texte	• Lire tous les graphèmes et distinguer entre les différents diphtongues (ão, ai, etc.) et digrammes (lh, nh) • Lire de manière fluide en articulant correctement et comprendre des messages/textes très courts et familiers ou étudiés en classe • Faire des hypothèses sur le texte (sujet, personnages, etc.) et les vérifier • Dégager les informations principales d'un texte, repérer différentes parties et les rendre sous forme de titres • Tirer des conclusions simples sur base d'informations du texte ou des images y relatives
Médiation ¹	
• Reconnaître des ressemblances et des différences entre la langue portugaise et les autres langues de l'école • Prendre en compte les valeurs de toutes les langues présentes en classe • Situer la langue portugaise avec ses variétés (européenne, brésilienne et africaine) parmi toutes les langues présentes dans l'entourage de l'élève • Communiquer en portugais des renseignements entendus dans une autre langue (ou vice-versa)	

Note : La production écrite n'est pas prévue au cycle 2.1, parce que les élèves sont alphabétisés en langue allemande.

¹ La médiation met l'accent sur la communication en reliant la production et la compréhension au niveau de l'oral et de l'écrit. Il s'agit de faciliter la compréhension et la communication en s'appuyant sur toutes les langues du répertoire de l'élève, en exploitant les différents registres de langues (langue du quotidien <-> langage académique) et en favorisant le passage entre différents genres de textes (interview <-> texte narratif). La médiation regroupe des compétences qui sont à développer de manière transversale.

Production orale

Autre niveau de socle visé : C3 ☐ C4 ☐[illegible]

Performances de l'élève

Compréhension de l'oral

Autre niveau de socle visé : C3 ☐ C4 ☐[illegible]

Performances de l'élève

Production écrite

Autre niveau de socle visé : C3 ☐ C4 ☐[illegible]

Performances de l'élève

Performances de l'élève

Autre niveau de socle visé : C3 ☐ C4 ☐

Performances de l'élève

Trimestre	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Application									

Date	Observations et perspectives

LANGUE PORTUGAISE

Élève

Nom :

Prénom(s) :

École :

Titulaire(s)

M./Mme

M./Mme
.....

M./Mme

M./Mme
.....

Dates des échanges

Signature(s) des parents / du
responsable d'éducation

Signature(s) de
l'enseignant(e) portugais(e)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Par leur signature, les parents / le responsable de l'éducation certifient qu'ils
ont pris connaissance du présent document lors d'un échange.

Niveau socle

Production orale	Compréhension de l'oral
• Participer à des échanges entre plusieurs personnes sur des sujets de la vie courante (achats, fête scolaire, etc.) • Raconter par des phrases simples un texte lu ou entendu des domaines de l'école, du sport, des loisirs, etc. • Utiliser un vocabulaire de base pour s'exprimer librement tout en commettant encore quelques erreurs au niveau de la syntaxe et de la morphologie • Mettre en scène des histoires et des dialogues préparés en classe en se basant sur des expériences personnelles, etc.	• Comprendre l'essentiel d'une discussion portant sur des sujets habituels ou préparés en classe, bien articulés dans le langage courant • Suivre des textes bien structurés et simples, portant sur des sujets étudiés en classe, mais il faut parler lentement et distinctement • Repérer et interpréter les éléments prosodiques (l'intonation de la voix, les pauses, etc.) et gestuels de façon autonome pour comprendre le texte • Identifier les différentes parties d'un texte d'écoute et en reconstituer le déroulement • Faire la distinction entre différents genres de textes (informatif, narratif, etc.)
Production écrite	Compréhension de l'écrit / Lecture
• Rédiger des histoires courtes et simples en se basant sur des consignes précises ou sur une suite d'images • Noter les idées-clés avant de commencer la rédaction de son texte • Retravailler son texte par rapport à des critères fixés avant la rédaction (thème, genre de texte, etc.) et des critères formels (signes de ponctuation, orthographe) • Utiliser un lexique composé de mots fréquents, lié aux besoins quotidiens et utiliser des structures grammaticales (temps simples, relier les phrases entre elles, etc.) étudiées en classe pour s'exprimer librement	• Lire et comprendre des textes courts et bien structurés, écrits dans un langage habituel et familier • Comprendre le sens de mots ou d'expressions inconnus à partir du contexte ou à l'aide de listes de vocabulaire, de dictionnaires, etc. • Identifier et restituer le déroulement des actions, les événements principaux et les détails significatifs dans un texte court et préalablement préparé • Dégager le contexte (le lieu, le temps, etc.) de textes de différents genres
Médiation ¹	
• Comprendre qu'une langue/culture puisse fonctionner de manière différente de sa propre langue/culture • Formuler ses connaissances sur le fonctionnement des langues de son répertoire et les partager avec la classe • Comprendre la notion d'emprunt (à d'autres langues) et les repérer dans le vocabulaire utilisé au quotidien (alimentation, matériel scolaire, etc.) • Présenter des définitions simples de mots entendus ou lus • Faire appel à des techniques et des stratégies d'écoute et de lecture apprises dans une autre langue	

¹ La médiation met l'accent sur la communication en reliant la production et la compréhension au niveau de l'oral et de l'écrit. Il s'agit de faciliter la compréhension et la communication en s'appuyant sur toutes les langues du répertoire de l'élève, en exploitant les différents registres de langues (langue du quotidien <-> langage académique) et en favorisant le passage entre différents genres de textes (interview <-> texte narratif). La médiation regroupe des compétences qui sont à développer de manière transversale.

Niveau avancé

Production orale	Compréhension de l'oral
• Prendre part à des conversations courtes sur des sujets actuels ou des sujets qui l'intéressent, en posant des questions et en répondant lorsque ces réponses ne nécessitent pas de longues interventions ou de prises de position • Décrire brièvement, mais de façon structurée et fluide, un événement de son quotidien ou un phénomène traité en classe • Utiliser un vocabulaire élargi et des structures simples pour s'exprimer, même s'il persiste des erreurs élémentaires, mais qui ne gênent pas la compréhension • Inventer des histoires ou des jeux de rôles à partir de son vécu ou à partir d'instructions reçues (série d'images, consignes, etc.)	• Comprendre les intentions communicatives des interlocuteurs dans des échanges sur des sujets connus ou travaillés en classe • Comprendre les principales informations de courtes séquences audio/vidéo, pourvu qu'on parle lentement et que le sujet ne soit pas étranger • Utiliser de façon autonome des stratégies de compréhension plus complexes (contexte, interprétation du débit de parole, etc.) et les adapter à différents genres de textes • Repérer des contenus implicites dans un texte d'écoute et lors de conversations portant sur un sujet du quotidien • Dégager les éléments caractéristiques de différents genres de textes d'écoute et émettre son opinion de manière nuancée
Production écrite	Compréhension de l'écrit / Lecture
• Rédiger des textes descriptifs (décrire un objet, un événement, etc.) et narratifs (histoire, aventure, etc.) relativement courts • Se servir de stratégies de planification modestes et exprimer des intentions d'écriture personnelle • Optimiser son texte au niveau du contenu et de la langue • Utiliser dans ses productions libres un lexique qui dépasse le répertoire appris en classe en commettant encore des erreurs élémentaires, mais qui ne gênent pas la compréhension	• Lire et comprendre des textes plus complexes sur le plan linguistique, thématique et structurel portant sur des sujets de la vie quotidienne (magazines, articles sur internet, etc.) • Formuler de manière autonome des hypothèses concernant du texte (déroulement/fin de l'histoire, etc.) et les vérifier • Dégager les informations explicitement formulées dans différents genres de textes (narratif, descriptif, informatif, etc.) • Interpréter des idées, des arguments présents dans le texte, tout en justifiant son point de vue à l'aide d'exemples tirés du texte
Médiation ¹	
• Comparer la structure des phrases dans différentes langues (position du verbe, phrase affirmative/négative, etc.) • Utiliser des indices ou ses connaissances sur la langue portugaise pour comprendre des mots/des expressions provenant d'autres langues (et vice-versa) • Présenter des informations importantes et des explications simples à partir d'images, de schémas, de graphiques, de cartes, de conversations, etc. bien qu'en faisant des pauses, en hésitant ou en utilisant des mots ou expressions d'une autre langue	

¹ La médiation met l'accent sur la communication en reliant la production et la compréhension au niveau de l'oral et de l'écrit. Il s'agit de faciliter la compréhension et la communication en s'appuyant sur toutes les langues du répertoire de l'élève, en exploitant les différents registres de langues (langue du quotidien <-> langage académique) et en favorisant le passage entre différents genres de textes (interview <-> texte narratif). La médiation regroupe des compétences qui sont à développer de manière transversale.

Cours complémentaires

Production orale

Autre niveau de socle visé : C2 ☐ C4 ☐[illegible]

Performances de l'élève

Compréhension de l'oral

Autre niveau de socle visé : C2 ☐ C4 ☐[illegible]

Performances de l'élève

Production écrite

Autre niveau de socle visé : C2 ☐ C4 ☐

Trimestre		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le niveau avancé est	atteint									
	en voie d'acquisition									
Le niveau sode est	atteint									
	en voie d'acquisition									

Performances de l'élève

Performances de l'élève

Autre niveau de socle visé : C2 ☐ C4 ☐

Performances de l'élève

Trimestre	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Application									

Date	Observations et perspectives

LANGUE PORTUGAISE

Élève

Nom :

Prénom(s) :

École :

Titulaire(s)

M./Mme

M./Mme
.....

M./Mme

M./Mme
.....

Dates des échanges

Signature(s) des parents / du
responsable d'éducation

Signature(s) de
l'enseignant(e) portugais(e)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Par leur signature, les parents / le responsable de l'éducation certifient qu'ils
ont pris connaissance du présent document lors d'un échange.

Niveau socle

Production orale	Compréhension de l'oral
• Participer activement à des conversations dans des situations habituelles, basées sur un échange d'informations simples et structurées • Décrire de façon spontanée et à l'aide de moyens simples une expérience vécue récemment (à l'école, à la maison, au sport, etc.) • Utiliser correctement les moyens langagiers appris en classe pour s'exprimer librement en ne commettant que peu d'erreurs élémentaires • Représenter des petites scènes de manière autonome et créative	• Participer activement à des échanges verbaux sur un sujet d'actualité ou traité en classe en s'appuyant sur les intentions communicatives des autres interlocuteurs • Comprendre l'essentiel d'émissions de radio ou de télévision sur des sujets qui l'intéressent • Dégager, identifier et structurer des informations explicites et implicites reliées à son vécu ou à son savoir habituel • Dégager des contenus implicites et les juger
Production écrite	Compréhension de l'écrit / Lecture
• Décrire de manière autonome et avec précision des expériences personnelles, des événements actuels ou passés ou des lieux qui lui sont familiers à l'aide de phrases simples • Assurer de manière autonome l'orthographe correcte des mots et des expressions appris en classe en recourant à des modèles, en utilisant le dictionnaire, etc. • Utiliser ses connaissances textuelles (orthographe, vocabulaire, connecteurs, etc.) pour rédiger des textes cohérents en ne commettant que peu d'erreurs qui ne gênent pas la compréhension du texte	• Lire et comprendre globalement des textes de quelques pages portant sur un thème connu, mais pas préparé en classe, en se servant d'outils de référence (liste de mots, dictionnaire, etc.) • Survoler un texte et restituer le message central • Dégager et reformuler des détails pertinents identifiés qu'après une lecture attentive • Exprimer une opinion personnelle sur le sujet, les personnages et les événements d'un texte
Médiation ¹	
• Réfléchir sur les représentations et attitudes vis-à-vis d'autres langues et cultures (stéréotypes, rôle des différentes langues dans la société, etc.) • Saisir les liens entre le fonctionnement des langues et les cultures (organisation du vocabulaire, classification des noms en genre, etc.) • Clarifier le sens d'un texte en ayant recours à une autre langue (texte descriptif en français <-> explications en portugais) ou à un autre langage (extrait d'un texte explicatif <-> résumé dans ses propres mots) • Adapter son langage et son lexique à l'interlocuteur (groupe d'élèves parlant la même langue, élève-élève/élève-enseignant), à la situation (activité en classe, excursion, etc.) et au contexte (en fonction du thème travaillé)	

¹ La médiation met l'accent sur la communication en reliant la production et la compréhension au niveau de l'oral et de l'écrit. Il s'agit de faciliter la compréhension et la communication en s'appuyant sur toutes les langues du répertoire de l'élève, en exploitant les différents registres de langues (langue du quotidien <-> langage académique) et en favorisant le passage entre différents genres de textes (interview <-> texte narratif). La médiation regroupe des compétences qui sont à développer de manière transversale.

Niveau avancé

Production orale	Compréhension de l'oral
• Réagir aux communications de ses interlocuteurs dans une discussion et y défendre ses opinions • Présenter un sujet nouvellement élaboré de façon compréhensible pour les auditeurs • Utiliser un vocabulaire élargi et varier les structures syntaxiques pour s'exprimer librement, en assurant toujours la compréhension même si des erreurs grammaticales sont repérables • Inventer et interpréter de manière autonome et créative des histoires et aventures personnelles	• Suivre une conversation et comprendre ou comparer les différentes positions des interlocuteurs • Identifier et comparer les différents genres textuels d'écoute (texte publicitaire, interview, etc.) • Recourir, de manière adaptée à la situation et au genre de texte, à des stratégies d'écoute variées • Reconnaître les liens logiques entre les différents événements d'un texte et interpréter les motifs d'actions • Analyser les informations essentielles du texte et donner son opinion en s'appuyant sur des passages écrits
Production écrite	Compréhension de l'écrit / Lecture
• Écrire de manière compréhensible en se rapportant à des sujets réels ou fictifs, en intégrant ses propres idées et pensées et en faisant des descriptions plus détaillées • Optimiser de manière autonome la conception de son texte à l'aide de stratégies de planification et de révisions textuelles • Écrire des textes relativement longs et complexes à l'aide de ses connaissances textuelles (orthographe, vocabulaire, connecteurs, caractéristiques de différents genres de textes, etc.) et en variant les structures de phrase ; la compréhension est toujours assurée même si quelques erreurs sont repérables	• Lire et comprendre toutes sortes de textes continus longs sans avoir besoin d'explications supplémentaires • Appliquer les stratégies de lecture en fonction du genre de texte • Résumer les différents paragraphes du texte • Dégager des informations complexes et abstraites • Formuler des jugements et les vérifier à l'aide du texte
Médiation ¹	
• Accepter que d'autres attitudes et valeurs puissent exister et demander des explications y relatives • Participer efficacement à des situations de communication brèves, en contexte interculturel • Transmettre des informations ou des instructions simples sur des sujets familiers, en assumant le rôle de médiateur entre des locuteurs de différentes langues, même en ayant besoin de reformuler des idées ou en posant des questions à ses interlocuteurs • Rédiger des textes courts pour transmettre les informations principales issues de textes écrits ou d'écoute (nouvelles, annonces, avis, consignes et textes sur les matières scolaires) • Corriger son texte au niveau formel en ayant recours à ses connaissances sur le fonctionnement des langues (classification des noms en genre, etc.)	

¹ La médiation met l'accent sur la communication en reliant la production et la compréhension au niveau de l'oral et de l'écrit. Il s'agit de faciliter la compréhension et la communication en s'appuyant sur toutes les langues du répertoire de l'élève, en exploitant les différents registres de langues (langue du quotidien <-> langage académique) et en favorisant le passage entre différents genres de textes (interview <-> texte narratif). La médiation regroupe des compétences qui sont à développer de manière transversale.

Cours complémentaires

Production orale

Autre niveau de socle visé : C2 ☐ C3 ☐[illegible]

Performances de l'élève

Compréhension de l'oral

Autre niveau de socle visé : C2 ☐ C3 ☐[illegible]

Performances de l'élève

Production écrite

Autre niveau de socle visé : C2 ☐ C3 ☐[illegible]

Performances de l'élève

[illegible]

Performances de l'élève

Médiation

Autre niveau de socle visé : C2 ☐ C3 ☐[illegible]

Performances de l'élève

L'élève s'engage dans ses apprentissages

Trimestre	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Application									

Date	Observations et perspectives

