



Ecoles européennes

Bureau du Secrétaire général  
**Unité de développement pédagogique**

Réf. : 2014-09-D-4-fr-4

Orig. : FR

## **Evaluation externe de la proposition de réorganisation des études au cycle secondaire (S4 – S7)**

### **Rapport initial**

---

**CONSEIL SUPERIEUR DES ECOLES EUROPEENNES**  
Réunion des 2, 3 et 4 décembre 2014 – Bruxelles

## **I. Contexte**

Le Conseil supérieur des 3, 4 et 5 décembre 2013 a analysé la proposition du GT 'Organisation des études' et a décidé d'adopter, pour une entrée en vigueur au 1<sup>er</sup> septembre 2014, les propositions relatives aux années secondaires 1 à 3.

En ce qui concerne les propositions relatives aux années secondaires 4 à 7, une demande d'évaluation externe conduite par un Centre Universitaire ou un réseau de Centres Universitaires, a été formulée au sein du Groupe de Travail et soutenue par le Conseil d'Inspection Secondaire et par le Comité Pédagogique Mixte. Cette demande a été approuvée par le Conseil supérieur de décembre 2013.

A cette fin, un appel d'offres a été lancé, dont le travail préparatoire a été supervisé par un groupe de travail, comme indiqué par le Conseil supérieur.

En date du 18 juillet 2014, à l'issue de la procédure d'appel d'offres, le contrat a été attribué à l'Institute of Education (University of London).

Suivant la planification approuvée par le Conseil supérieur, le Comité d'Inspection mixte (CIM) et le Comité pédagogique mixte (CPM) doivent être tenus informés de l'état d'avancement des travaux. De même, le Comité budgétaire et le Conseil supérieur seront informés pendant leur réunion d'automne 2014.

Le Groupe de Travail chargé de donner suite aux rapports des évaluateurs externes et de confirmer que leurs rapports répondent aux conditions indiquées dans le cahier des charges s'est réuni le 13 octobre 2014 et a défini le « feedback » à fournir, compte tenu des débats au sein des CIM et CPM. Le feedback produit par le GT a été envoyé à l'équipe d'évaluation externe en date du 15 octobre 2014.

## **II. Planification**

Les étapes suivantes, approuvées par le Conseil supérieur des 8-10 avril 2014 (Document 2014-02-D-33-fr-4) sont :

1. Information au Comité budgétaire des 4 et 5 novembre 2014 et au Conseil supérieur des 2, 3 et 4 décembre 2014.
2. Réception du rapport intermédiaire au plus tard le 15 janvier 2015.
3. Discussion du rapport intermédiaire au sein du Conseil d'Inspection secondaire et du Comité pédagogique mixte de février 2015.
4. Suite aux discussions au sein des Comités pédagogiques, envoi du feedback aux évaluateurs externes par le Bureau central, avec l'appui du Groupe de Travail mandaté par le Conseil supérieur.
5. Réception du rapport final au plus tard le 30 juin 2015.
6. Reprise des discussions du Groupe de Travail 'Organisation des études' et amendements éventuels à la proposition de réorganisation des études. La composition du GT sera adaptée par le Président en fonction des recommandations reçues.
7. Soumission de la proposition amendée au Conseil d'Inspection secondaire, au Comité pédagogique mixte, au Comité budgétaire et au Conseil supérieur lors de leur réunion en automne 2015.

### **III. Avis du Comité d'Inspection mixte**

Le Comité d'Inspection mixte a pris note du rapport initial (Annexe I) sur l'évaluation externe de la proposition de réorganisation des études au cycle secondaire de l'Institut de l'Education de l'Université de Londres. Les commentaires des membres du Comité seront transmis au groupe de travail chargé de donner suite au rapport reçu par les évaluateurs externes.

### **IV. Avis du Comité pédagogique mixte**

Le Comité pédagogique mixte prend note du rapport initial (Annexe I) sur l'évaluation externe de la proposition de réorganisation des études au cycle secondaire établi par l'Institut de l'Education de l'Université de Londres. Les commentaires des membres du Comité seront transmis au groupe de travail chargé de donner suite au rapport reçu de la part des évaluateurs externes. Mme Nyiro et Mme Kalogridou sont nommées pour représenter le Conseil d'Inspection secondaire au sein du Groupe de travail.

### **V. Avis du Comité budgétaire**

Le Comité budgétaire a pris note du rapport initial (Annexe I) porté à sa connaissance.

### **VI. Proposition**

Le Conseil supérieur est invité à prendre connaissance du rapport initial (Annexe I).

**TRADUCTION LIBRE  
ORIGINAL : EN**

# **Évaluation externe d'une proposition de réorganisation des études secondaires dans le système des Écoles européennes**

**Sandra Leaton Gray, David Scott, Didac Gutierrez-Peris, Peeter Mehisto, Norbert Pachler, Michael Reiss**

**Premier rapport : Historique et examen de la littérature**

## Table des matières

<b>Résumé analytique</b>	<b>3</b>
<b>1. Introduction</b>	<b>5</b>
<b>2. Programme scolaire</b>	<b>15</b>
<b>3. Enseignement et apprentissage</b>	<b>30</b>
<b>4. Pédagogie</b>	<b>47</b>
<b>5. Offre linguistique</b>	<b>56</b>
<b>6. Le Baccalauréat européen</b>	<b>68</b>
<b>7. Gestion du changement</b>	<b>73</b>
<b>8. Problèmes, thèmes et questions</b>	<b>76</b>
<b>9. Références</b>	<b>82</b>

## Résumé analytique

Le présent rapport préliminaire remplit deux fonctions. Pour commencer, il présente en détail l'historique des systèmes et structures actuels des Écoles européennes ainsi que la littérature à ce sujet. Il est possible que les lecteurs soient déjà familiarisés avec nombre des problèmes abordés dans ce rapport, mais dans chacun des cas, ceux-ci ont été soigneusement synthétisés au vu des résultats des recherches internationales les plus récentes sur ce qui constitue un système éducatif à la fois efficace et efficient. La seconde fonction de ce rapport est de déterminer les questions qui doivent être posées pour procéder à l'évaluation ; celles-ci apparaissent tout au long de ce rapport, à la fin des différents chapitres.

La première partie du rapport comprend une description détaillée des dispositions relatives à l'inscription, au financement et à la gestion de chaque type d'École européenne, ainsi qu'une analyse de l'influence de chacun de ces facteurs dans le contexte des pratiques actuelles en matière de multilinguisme et de cohésion sociale, fondée sur la littérature spécialisée. Cette approche nous permet de nous concentrer sur un certain nombre de domaines clés pour procéder à une évaluation d'ensemble : le programme scolaire ; les pratiques pédagogiques et relatives à l'évaluation ; le perfectionnement professionnel des enseignants ; les programmes des cours de sciences et de mathématiques, et les méthodes d'enseignement de ces cours ; le rôle joué par la langue et le bilinguisme dans le cadre du programme ; le Baccalauréat européen ; et les pratiques pédagogiques générales ancrées dans le système des Écoles européennes, ainsi que leur adéquation à l'usage qui en est fait. Chacun de ces domaines sera étudié plus en détail. Pour comprendre les pratiques relatives au programme scolaire, à la pédagogie et à l'évaluation, nous établissons un cadre général pour la conceptualisation et la création d'un programme qui accorde de l'attention aux questions cruciales telles que la progression des élèves, les normes pédagogiques, l'utilisation de l'évaluation sommative afin d'apprécier l'efficacité du programme, la nécessité de l'intégration disciplinaire, et les composantes essentielles d'un programme. Cette étape prépare le terrain pour les travaux qui suivent, qui seront présentés dans nos deux prochains rapports.

Nous abordons ensuite le rôle de l'enseignement et de l'apprentissage dans le domaine de l'éducation, y compris la nécessité d'un perfectionnement professionnel efficace pour les enseignants et la forme que celui-ci pourrait prendre, le rôle que jouent la recherche-action et les Communautés d'apprentissage d'enseignants dans l'amélioration de l'enseignement, et les liens qui peuvent être établis entre une pédagogie efficace et un apprentissage de qualité. Nous présentons en outre les arguments pour et contre des pratiques scolaires contemporaines telles que le groupement selon les aptitudes (« setting ») et la répartition en classes homogènes (« streaming »), le redoublement et l'enseignement à des groupes d'âges différents, auxquelles recourent couramment les Écoles européennes, et sur lesquelles notre attention a été attirée lors des réunions initiales avec les acteurs des Écoles, comme il s'agit de questions qui suscitent un intérêt considérable.

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

Une attention particulière est accordée aux connaissances scientifiques, mathématiques et linguistiques, tant au sein des systèmes scolaires en général qu'au sein du système des Écoles européennes, car ces matières sont considérées comme des caractéristiques particulièrement importantes de l'offre de cours. C'est également vrai pour le Baccalauréat européen.

## 1. Introduction

Le réseau des Écoles européennes existe depuis la création de la Communauté économique européenne (CEE) en 1957. Le système possède ses propres règles d'inscription, de financement et de gestion, ainsi que son propre programme d'études. Il est officiellement désigné en tant qu'organisation intergouvernementale, présidée par le Conseil supérieur, qui est constitué par les ministres de l'Enseignement des différents États membres de l'Union européenne (UE).

À l'origine, le système a été mis en place pour répondre aux besoins éducatifs des enfants des fonctionnaires qui travaillaient à Bruxelles pour la toute nouvelle CEE. Les différents acteurs concernés (à savoir les parents, les dirigeants et fonctionnaires des institutions européennes, et les décideurs politiques) ont convenu que ces enfants devraient avoir la possibilité de bénéficier d'un enseignement dans leur langue maternelle et de même niveau que celui que suivent leurs camarades de classe dans leur pays d'origine. Les institutions de l'Union européenne contribuent à hauteur de deux tiers au financement de ce réseau d'écoles. En 1994, lors de la première réforme du Statut des Écoles européennes, la Communauté européenne a pris en charge 68 % des coûts annuels du système (Swan, 1996, p.72). Plus récemment, entre 2005 et 2011, l'Union européenne a assumé en moyenne 56,5 % des coûts annuels du système (Secrétariat général des Écoles européennes, 2011, p.15).

Le système est resté pratiquement inchangé pendant quatre décennies, maintenant une politique d'inscription qui accordait la priorité aux enfants des fonctionnaires. En outre, depuis sa mise sur pied, le système délivre son propre certificat d'études, le Baccalauréat européen, qui est reconnu par toutes les universités des États membres de l'UE (Secrétariat général des Écoles européennes, 2011, p.6). En 2009, le système a engagé le processus de réforme le plus important jusqu'à ce jour. Cette réforme s'est articulée autour de trois piliers : l'ouverture du système et du Baccalauréat européen à d'autres élèves, la gouvernance du système et intrinsèque au système, et la répartition des coûts entre les États membres (Conseil supérieur, 2009). Nous allons nous concentrer dans ce document sur le premier de ces piliers, à savoir l'ouverture du système et du Baccalauréat européen à d'autres élèves.

« Ouverture », c'est le mot qu'a choisi d'utiliser le Conseil supérieur dans tous les documents officiels pour désigner le premier élément de la réforme des Écoles européennes. Avant toute autre chose, cela fait référence à la création et à la consolidation d'une procédure d'agrément de la scolarité européenne. Les écoles nationales agréées appartiennent aux Écoles européennes de Type II ou III, tandis que les Écoles européennes traditionnelles correspondent au Type I. La principale différence entre ces trois types d'Écoles européennes réside principalement dans le fait que les Écoles de Types II et III ne sont pas destinées à accueillir exclusivement des enfants de fonctionnaires dans le sens où elles ont été créées pour déployer la scolarité européenne et l'étendre à l'ensemble de la population en Europe. Le système de gouvernance et le système de financement des Écoles européennes de Types II

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

et III diffèrent également des Écoles européennes traditionnelles de Type I. La principale différence entre les Écoles européennes de Type II et de Type III est que les Écoles de Type II reçoivent de l'UE un subside proportionnel au nombre d'enfants de fonctionnaires inscrits. Les Écoles européennes de Type III, quant à elles, ne dépendent en aucune façon des institutions européennes, si ce n'est que le Conseil supérieur doit passer un accord avec l'École attestant que l'établissement offre une scolarité européenne.

Le deuxième élément de la politique d'ouverture s'articule autour de la transformation du Baccalauréat européen. Les Écoles européennes de Types II et III sont autorisées à délivrer le même certificat d'études final que les Écoles européennes de Type I. Ce certificat est reconnu par l'ensemble des universités européennes. L'idée que le système dans sa globalité partage une philosophie pédagogique commune sous-tend le système d'Écoles agréées et le processus d'élargissement de l'accès au Baccalauréat européen.

Cette « ouverture » repose sur l'idée que la notion de scolarité européenne constitue un type d'enseignement particulier, exportable et reproductible. Ce principe est actuellement mis en œuvre par le biais d'un système centralisé offrant au Conseil supérieur la maîtrise de l'établissement, de la correction et de l'adaptation des critères communs d'évaluation. Ces critères ont été établis en 2005 et sont régulièrement mis à jour (Conseil supérieur, 2005). Jacques Delors, ancien président de la Commission européenne, avait qualifié en son temps les Écoles européennes de laboratoire de sociologie et de pédagogie (Delors, 1993). De fait, les qualificatifs les plus fréquemment rencontrés dans la littérature en lien avec les Écoles européennes sont « pionnier » et « expérimental ». Comme l'a souligné Finaldi-Baratieri (2000), la conception du caractère spécial des Écoles européennes présume une démarche proactive, allant bien au-delà de la mission officielle des Écoles (Finaldi-Baratieri, 2000, p.37). Le sentiment que les Écoles européennes sont les chefs de file de l'« européanité » peut paraître contradictoire au vu du caractère exclusif de la politique d'inscription que celles-ci mènent. Le système est sélectif depuis quarante ans, avec des critères d'admission principalement orientés sur la profession des parents, ce qui a pour conséquence que la majorité des enfants inscrits sont issus de familles aisées.

Les différents universitaires qui ont examiné le cas des Écoles européennes, que ce soit avec enthousiasme ou d'un œil critique (comme Swan, 1996 ; Finaldi-Baratieri, 2000 ; Savvides, 2006 ; 2009b ; Shore et Finaldi, 2005), s'accordent tous à dire que l'une des principales limites du système est son caractère sélectif. En 2007, le Parlement européen a demandé une étude approfondie du parcours universitaire et professionnel des élèves diplômés des Écoles européennes et de leur origine sociale (Commission européenne, 2007). Cette étude a notamment montré, sans surprise, que dans certaines Écoles européennes traditionnelles, plus de 90 % des élèves étaient toujours issus du même contexte familial, à savoir des familles de fonctionnaires européens. Dans le cas des Écoles européennes situées à Bruxelles et à Luxembourg, les demandes d'inscription d'enfants de Catégorie I (enfants de personnes travaillant pour les institutions européennes) sont supérieures au nombre de places disponibles.

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

Le caractère exclusif des Écoles européennes s'explique en partie par la mission et la fonction particulières qu'elles défendent. Le règlement du système précise, en effet, que « l'établissement d'une École européenne est (...) justifié uniquement lorsqu'il est vital pour assurer le fonctionnement optimal d'une activité essentielle de la Communauté [Union européenne] » (Conseil supérieur, 2000b, p. 6). Dans ce sens, les critères d'ouverture de nouvelles Écoles sont difficiles à satisfaire, et la décision finale est toujours fonction de la volonté des États membres à enclencher le processus (Conseil supérieur, 2000b). Au fil des ans, il est souvent arrivé que les critères soient remplis sans que de nouvelles écoles soient mises sur pied surtout dans des villes autres que Bruxelles et Luxembourg. La décision d'ouvrir une nouvelle école demeure une décision d'ordre politique. Le pouvoir de créer de nouvelles Écoles européennes est une compétence formelle et exclusive des seuls États membres et de leur gouvernement national. En d'autres termes, les institutions européennes et les organes de direction des Écoles européennes ne sont pas en mesure d'ouvrir et d'élargir le système : « la proposition d'établir une École européenne sur le territoire d'un État membre est initiée par l'État en question » (Conseil supérieur, 2000b, p. 6).

Les gouvernements nationaux et les pouvoirs locaux ont produit deux arguments de poids contre l'extension du système. Le premier est d'ordre politique. L'enseignement est, depuis un certain nombre d'années, l'une des pierres angulaires de la construction, de la consolidation et de la reproduction des processus d'affiliation nationale et régionale. Les États membres et les décideurs politiques répugnent à céder leurs compétences à d'autres instances. Le deuxième argument est un argument économique, puisque « la construction de bâtiments scolaires relève de la responsabilité du gouvernement du pays dans lequel l'École se situe. Aucun loyer ne devra être payé pour ces bâtiments. » (Conseil supérieur, 2011b, p. 6).

La particularité des Écoles ne réside pas exclusivement dans leur identité européenne, mais aussi principalement dans le fait qu'elles dispensent un enseignement basé sur des éléments de scolarisation qui sont inexistantes au niveau national, comme un apprentissage précoce du multilinguisme, un programme harmonisé au niveau de l'Europe, une pédagogie reposant sur une perspective nationale pluraliste et un environnement étudiant multinational. L'objectif poursuivi par les Écoles est tant de favoriser ces particularités que d'encourager une conscience européenne, en promouvant la connaissance des institutions et de leur histoire, et en développant le sentiment de citoyenneté au niveau européen. Ces préoccupations ont été examinées par la littérature existante relative aux Écoles européennes.

La politique linguistique des Écoles, par exemple, a été l'un des domaines les plus étudiés (voir Beardsmore, 1980, 1993 ; Bulmer, 1990). Les Écoles européennes sont organisées en sections linguistiques. L'enseignement y est dispensé dans la langue de l'élève. L'étude d'une première langue étrangère (anglais, français ou allemand), ou LII, est obligatoire dans chaque École, dès la première année du cycle primaire. En outre, tous les élèves doivent apprendre une deuxième langue étrangère (LIII) à partir de la deuxième année du cycle

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

secondaire. Les cours d'histoire, de géographie et de sciences économiques sont donnés dans la première langue étrangère de l'élève à partir de la troisième année du cycle secondaire, plutôt que dans sa langue maternelle.

Le deuxième domaine clé auquel se sont attachés les universitaires a été l'analyse de l'histoire et du fonctionnement général des Écoles (voir Swan, 1996 ; Shore et Finaldi, 2005 ; Finaldi-Baratieri, 2000 ; Jonckers, 2000 ; Savvides, 2006a, 2006b, 2009 ; Gray, 2003 ; Smith, 1995). En parallèle, quelques études récentes commencent à dégager de nouvelles pistes d'investigation, en particulier en ce qui concerne l'examen de la dimension européenne du système (voir Savvides, 2006a, 2006b, 2009, 2009b).

Les Écoles européennes de Type 1 se situent dans des villes dans lesquelles l'Union européenne a établi le siège de ses principaux organes administratifs. Ainsi, Bruxelles et Luxembourg possèdent 7 des 14 Écoles européennes de Type 1, soit plus de 60 % de la population estudiantine totale. Ces Écoles pratiquent une politique d'inscription stricte, octroyant une priorité absolue aux élèves de Catégorie I (c'est-à-dire les enfants des employés des institutions européennes) par rapport aux élèves de Catégorie II (c'est-à-dire les enfants des employés d'institutions internationales ou privées ayant conclu un accord avec le Conseil supérieur) et aux élèves de Catégorie III (autres élèves).

Relativement à l'établissement d'une École européenne de Type 1, le Conseil supérieur a approuvé, en 2000, un document informatif reprenant les *Critères pour l'ouverture, la fermeture ou le maintien des Écoles européennes* (Conseil supérieur, 2000b). Ces critères, mieux connus au sein du système sous le nom du rapporteur – les critères « Gaignage » –, définissent un certain nombre de conditions justifiant politiquement parlant la création d'une École européenne de Type 1. L'expérience a démontré depuis 2000 que ces critères sont difficilement remplis dans d'autres villes que Bruxelles et Luxembourg. Pour l'ouverture d'une École européenne de Type 1, le document précise que le Conseil supérieur doit prendre en compte les trois éléments suivants : un nombre minimum de sections linguistiques (au minimum 3), un nombre minimum d'élèves par section linguistique (75 au total pour toutes les années primaires et 84 pour toutes les années secondaires) et un nombre minimum d'élèves de Catégorie 1 (70 % dans les villes à forte présence d'institutions européennes et 50 % dans les autres villes). En outre, l'initiative d'ouverture d'une École européenne de Type 1 doit être prise par l'État membre dans lequel l'École sera créée.

## **Le multilinguisme**

Les Écoles européennes doivent faire face à un paradoxe. D'une part, le principe fondateur du système appelle à l'établissement de sections linguistiques correspondant au bagage linguistique de leurs élèves. D'autre part, les critères « Gaignage » de 2000 requièrent un nombre minimum d'élèves de même langue avant de pouvoir créer une telle section. Les quatre Écoles européennes bruxelloises sont des exemples d'écoles ayant cherché à maintenir un niveau de diversité et de cohérence au niveau des inscrits. Symptomatiquement, le nombre

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

d'élèves sans section linguistique (Students without language section) a connu une croissance stable depuis 2007 et, pour l'année 2011-2012, est passé à 676, ce qui représente environ 7 % de la population totale des Écoles européennes à Bruxelles (Conseil supérieur, 2011c, p. 18).

Toutes les Écoles européennes n'offrent pas les mêmes types de sections linguistiques. Ainsi, le choix pour un élève lituanien sera restreint à Bruxelles. En effet, seule l'École européenne de Bruxelles II possède une section linguistique lituanienne. Dans certaines Écoles européennes et pour certaines langues, il n'y a pas de section idéale, le manque de familles migrantes entraînant des effectifs insuffisants pour justifier la création d'une section linguistique spécifique. La principale question qui se pose par rapport aux dispositions linguistiques dans les Écoles européennes de Type 1 est le maintien d'un degré élevé de pluralité et de diversité des sections linguistiques, tout en remplissant les critères indicatifs définis dans le rapport Gagnage de 2000.

Ces dix dernières années, les Écoles européennes situées à Bruxelles ont systématiquement souffert d'un problème de surpopulation. Au début de l'année scolaire 2011-2012, l'École européenne de Bruxelles I comptait 3149 élèves, pour une capacité optimale de 3100 élèves. L'École européenne de Bruxelles II comptait 3176 élèves, pour une capacité optimale de 2850 élèves, et 2 923 élèves étaient inscrits à l'École européenne de Bruxelles III, dont la capacité optimale est fixée à 2650 élèves. La seule école dont le nombre d'élèves était en deçà de sa capacité optimale était Bruxelles IV, avec 1052 élèves inscrits pour une capacité optimale de 2800. Ce petit nombre d'inscrits s'explique par le fait que les données ont été collectées alors que l'École fonctionnait toujours sur un site temporaire. En fait, l'École européenne de Bruxelles IV n'a déménagé sur son site actuel de Laeken qu'au cours de l'année scolaire 2012-2013, soit presque cinq ans plus tard que prévu (Conseil supérieur, 2011c, p. 15).

Un tableau de cette situation délicate a été dressé dans chaque rapport annuel du Secrétaire général depuis 2005. En moyenne, depuis 2007, les Écoles européennes bruxelloises accueillent chaque année 392 élèves supplémentaires (Conseil supérieur, 2011c, p. 16). Pour l'année scolaire 2012-2013 (jusqu'à octobre 2012), le nombre de nouveaux inscrits dans l'une des quatre Écoles européennes bruxelloises était de 1640, soit une augmentation de 6 % par rapport à l'année précédente (Conseil supérieur, 2012, p. 3). Le problème récurrent de la surpopulation dans les Écoles situées en région bruxelloise est un indicateur des obstacles politiques potentiels rencontrés lors de toute tentative d'ouverture d'une nouvelle École européenne. La politique actuelle pour l'établissement de nouvelles Écoles précise que la responsabilité de la mise à disposition des bâtiments et des installations destinés à une nouvelle École incombe à l'État membre dans lequel celle-ci sera située. En d'autres termes, les dispositions actuelles ont un effet dissuasif sur le plan économique dans le sens où elles découragent l'État membre à appuyer l'ouverture d'une nouvelle École européenne. Et le problème de s'aggraver, du fait que seul l'État membre peut demander l'ouverture d'une nouvelle école.

## L'inscription de nouveaux élèves

Depuis l'apparition de la problématique du manque de places, le Conseil supérieur a appliqué ces cinq dernières années une politique d'inscription restrictive pour les élèves de Catégorie III. Comme indiqué dans la politique d'inscription officielle pour l'année scolaire 2013-2014, l'inscription de tels élèves est « limitée aux frères et sœurs d'élèves actuels dans le strict respect des décisions du Conseil supérieur concernant cette catégorie d'élèves » (Conseil supérieur, 2012, p. 6). Cette mesure a eu pour effet une diminution du pourcentage d'élèves de Catégorie III dans les Écoles européennes bruxelloises, offrant de nouveaux arguments pour alimenter le débat sur l'homogénéité potentielle des élèves au sein des Écoles. Le professeur Van Parijs de l'Université Catholique de Louvain est l'un des universitaires à avoir critiqué le système. Interviewé en 2009 par le journal européen Euractiv, M. Van Parijs a déclaré que la politique d'inscription conduisait à un certain ressentiment parmi la population belge.

Ce ressentiment s'amplifie, que ce soit justifié ou non, lorsqu'on souligne que les familles qui ont accès à ces écoles sont précisément celles qui sont exemptées de l'impôt belge sur le revenu (...) [L]es nombreux journalistes, avocats, lobbyistes, employés dans les ONG, etc. qui habitent à Bruxelles en raison de l'UE ont des enfants qui ont exactement les mêmes types de besoins que ceux des fonctionnaires européens, pourtant ils sont exclus du système (Van Parijs, 2009, p. 2).

Lorsqu'il a été demandé au professeur Van Parijs si les Écoles européennes contribuaient à gommer les écarts socioculturels entre les différentes communautés nationales, sa réponse a été « Les écarts culturels, oui. Les écarts sociaux, non. Bien au contraire : elles contribuent à creuser le fossé, conséquence directe de la logique ségrégationniste mise en avant précédemment » (Van Parijs, 2009, p. 3).

L'inaptitude à résoudre le problème, par exemple, de la surpopulation à Bruxelles pose un problème majeur de légitimité : le maintien du système en tant que milieu socialement exclusif. La réforme de 2009 a été mise en œuvre dans le but d'ouvrir le système à d'autres enfants que ceux de Catégorie I. L'évolution des Écoles européennes est, en ce sens, contradictoire. Alors que le système a commencé à s'ouvrir en dehors de la capitale belge, la question de la légitimité du système général des admissions dans les Écoles européennes de Type 1 est devenue plus épineuse.

En outre, le Conseil supérieur a, au cours des vingt dernières années, considérablement augmenté les frais scolaires (minerval) pour les élèves de Catégorie III. Ainsi, entre 1993 et 2004, le minerval pour les élèves de Catégorie III a augmenté en moyenne de 9 % par an. Au cours de l'année 2003-2004, le Conseil supérieur a décidé d'une augmentation supplémentaire du minerval de 33 % (Conseil supérieur, 2012f, p. 7). Entre 2004 et 2012, le montant des frais scolaires a été gelé en valeur réelle (hormis l'augmentation inflationnelle

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

annuelle). Or, en décembre 2012, le Conseil supérieur a adopté une augmentation ponctuelle comprise entre 20 et 30 % (Conseil supérieur, 2012).

Dans l'état actuel des choses, l'évolution de la politique en matière de minerval pour les élèves de Catégorie III va à l'encontre de l'idée d'un « système public de formation professionnelle ». Qui plus est, elle accentue la différence entre les élèves de Catégorie I (qui ne doivent s'acquitter d'aucun minerval) et ceux des Catégories II et III. Pour l'année 2013-2014, les élèves nouvellement inscrits comme élèves de catégorie III paient entre 20 (minimum) et 30 % (maximum) de plus que l'année en cours, selon la politique pratiquée dans chaque école. De plus, le Conseil supérieur a décidé de diminuer les réductions de minerval accordées pour les frères et sœurs à compter de l'année scolaire 2013-2014. Les nouvelles réductions seront de 20 % pour le premier frère ou la première sœur (au lieu de 50 %) et de 40 % pour les frères et sœurs suivants (au lieu de 75 %). Ces nouvelles réductions s'appliqueraient également uniquement aux élèves nouvellement inscrits comme élèves de Catégorie III au cours de l'année scolaire 2013-2014 (Van Parijs, 2009, p.8).

Plus important encore, le rapport présenté au Conseil supérieur par le Groupe de travail « Minerval » en novembre 2012 préconisait trois options. La première option, soutenue par Interparents, proposait une augmentation ponctuelle de 2 % du minerval pour les élèves de Catégorie III pour l'année scolaire 2013-2014, accompagnée d'une augmentation inflationnelle les sept années suivantes. La deuxième option, défendue par la Commission européenne, proposait une augmentation ponctuelle de 51 % pour l'année scolaire 2013-2014, assortie d'une augmentation limitée au taux d'inflation les années suivantes. La troisième option, appuyée par l'Office européen des Brevets, suggérait une augmentation ponctuelle de 10 à 30 %, suivie d'une augmentation limitée au taux d'inflation pour chaque année suivante.

Depuis leur création, les Écoles européennes sont globalement perçues comme des écoles spécialisées, conformément à leur objectif fonctionnel. Conçues par et pour les fonctionnaires des institutions européennes, les Écoles européennes n'ont attiré qu'une attention limitée parmi la population par rapport aux grands établissements d'enseignement publics ou privés, par exemple. Le système a également suscité moins d'intérêt que d'autres réseaux internationaux d'enseignement, comme les Écoles internationales, le système mondial des *Lycées français* ou encore le système allemand *Auslandsschularbeit*. Les Écoles européennes véhiculent néanmoins l'image d'un système élitiste, favorisant la ségrégation sociale, bénéficiant de privilèges en termes de financement et faisant preuve d'un sérieux manque de légitimité. Les arguments critiques qui fustigent ces écoles appartiennent à deux grandes catégories : ceux qui portent sur les particularités du système, et ceux qui ciblent l'esprit « européen » qui caractérise le réseau.

Certains arguments, notamment celui qui soutient que ces écoles favorisent la ségrégation sociale, reposent sur les modalités spécifiques inhérentes au système. L'interview de 2009 du professeur Van Parijs publié par *Euractiv* en est l'illustration (Van Parijs, 2009). Le

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

professeur Van Parijs s'est concentré sur la politique d'inscription restrictive appliquée dans les Écoles européennes bruxelloises qui, à son sens, induit une trop forte homogénéité en termes de population estudiantine.

Il n'est pas sain pour les enfants des fonctionnaires européens de grandir dans un environnement aussi socialement homogène. Tout comme il n'est pas bon pour une ville telle que Bruxelles d'avoir une partie de sa population estudiantine écrémée par ce qui se résume à un régime d'apartheid injuste : lorsque vous êtes admis dans un établissement élitiste du seul fait de la situation de vos parents, il est difficile de ne pas développer un sentiment de supériorité par rapport aux élèves qui ne le sont pas (Van Parijs, 2009).

Une autre critique récurrente cible le financement du système. C'est précisément le point soulevé par l'un des rares articles publiés par le quotidien britannique *The Times* sur les Écoles européennes. Dans son article de 2007 intitulé « £98m for Eurocrat schools » (« 98 millions de livres pour les écoles eurocrates »), le journaliste estime la contribution publique du budget européen injustifiée, d'autant que ces écoles ne sont pas ouvertes à tous les enfants (Charter, 2007).

## **Les thématiques et problématiques**

En 2006, le Conseil supérieur a demandé la réalisation d'une étude indépendante de quatre des plus petites Écoles européennes de Type 1 situées aux quatre coins de l'Europe. Cette étude a donné lieu à la rédaction d'un rapport par le Bureau van Dijk Management Consultants SA en août 2006 (Van Dijk, 2006). Ce rapport comportait une analyse synthétique comparative des Écoles européennes concernées et les alternatives potentielles en termes de scolarisation internationale dans les quatre villes examinées.

Les conclusions de l'équipe de consultants ont été tirées sur la base d'une série d'entretiens avec les parents, les enseignants et les directeurs des quatre écoles concernées. Selon le rapport, l'un des avantages les plus vantés du système est le fait que « les écoles internationales n'offrent comparativement pas de formation linguistique aussi diversifiée et intensive que les Écoles européennes » (*ibid.*). Deux autres points ont été largement mis en avant par les parents : tout d'abord, le Baccalauréat européen qui est « reconnu par pratiquement tous les États membres et qui permet dès lors à leur enfant de suivre sa scolarité dans n'importe quelle université européenne », et « l'esprit pluriculturel et de citoyenneté européenne que confère l'enseignement multilingue des Écoles européennes, ce qui n'est certainement pas le cas dans les écoles internationales » (*ibid.*).

Nos premiers entretiens avec les participants clés et l'étude de la littérature disponible nous ont permis d'identifier six éléments à approfondir : i) le programme ; ii) l'enseignement des langues ; iii) le Baccalauréat européen ; iv) les approches pédagogiques, en particulier en ce qui concerne les cours de mathématiques et de sciences ; v) le recrutement, la formation et le

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

perfectionnement professionnel des enseignants ; et vi) les relations externes avec d'autres organismes, tels que les universités. Ces différents points sont abordés de manière détaillée dans les chapitres suivants. Le système des Écoles européennes est un système « local » vieux de 60 ans, qui repose sur un modèle d'enseignement européen d'élite depuis longtemps dépassé par les changements survenus dans la société et au niveau de la Commission elle-même (ne fût-ce que par l'élargissement de l'Union européenne, qui est passée de 6 pays fondateurs en 1952 à 28 États membres actuellement). Il est largement reconnu que le système actuel montre des signes de contradiction au sein des différentes écoles et sections linguistiques, ainsi que des signes d'incohérence. L'inclusion est une préoccupation majeure : des sélections informelles des élèves surviennent à différents stades sans réelle politique officielle. De nombreux élèves sont exclus vers l'âge de 14-16 ans (années 4 et 5) alors que le programme du cours de sciences devient significativement plus complexe. Les élèves sont supposés choisir librement leurs options, mais la réalité ressemble davantage à un mélange relativement incohérent de matières et d'options disponibles, qui varient d'une école à l'autre et d'année en année. Une place trop importante est accordée à l'organisation des matières en tant qu'indicateur de qualité et de difficulté scolaire.

Certains groupes d'élèves sont extrêmement petits en raison d'un nombre de variables reposant sur des postulats pédagogiques tenus pour acquis, qui ne sont au demeurant pas valables. Au sein du système, la perception qu'ont les parents de l'identité estudiantine est primordiale, au même titre que la capacité à poursuivre un cursus universitaire. (Il faut souligner qu'après leur 7<sup>e</sup> année secondaire, 50 % des élèves poursuivent leurs études dans des universités au Royaume-Uni). Il existe une certaine confusion quant au rôle qu'occupent les langues dans le système, ainsi qu'un manque de considération pour les questions en lien avec les matières hors apprentissage des langues étrangères modernes pour les deuxième et troisième langues, en particulier en ce qui concerne les besoins des plus petites sections linguistiques. Le Baccalauréat européen pose certains problèmes en tant que qualification, particulièrement en ce qui concerne le recours aux examens oraux, les systèmes de notation, les tables de conversion et les systèmes d'assurance qualité. Pour terminer, il semble y avoir une rupture de la confiance et de la communication chez les différents acteurs, et ce problème appelle une solution.

Les principales thématiques du rapport sont les suivantes :

1. le programme, les méthodes pédagogiques et les pratiques d'évaluation ;
2. le perfectionnement professionnel des enseignants ;
3. le programme et les méthodes utilisées dans les cours de mathématiques et de sciences ;
4. le rôle de la langue et du bilinguisme dans le programme ;
5. le Baccalauréat européen ;
6. les pratiques pédagogiques générales propres aux Écoles européennes et leur adéquation aux missions poursuivies.

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

Ce rapport préliminaire visera à dresser le profil du projet et à analyser la littérature en lien avec les Écoles européennes.

## 2. Programme scolaire

Dans ce chapitre, nous présentons un modèle de programme scolaire que nous trouvons adapté de manière universelle. Autrement dit, nous sommes amenés à penser qu'il peut et devrait être appliqué au système des Écoles européennes aussi bien qu'aux autres types de systèmes scolaires. Dans ce premier rapport, nous n'essayons pas de rédiger une critique du programme actuellement en vigueur dans les Écoles européennes, et nous ne le décrivons pas. Ce que nous faisons ici, c'est fournir une esquisse pour concevoir un programme, qui pourra par la suite être appliqué au système scolaire examiné. (Il s'agira d'une des tâches de la dernière partie du projet.)

### Les normes

Les normes énoncent les résultats attendus ou décrivent le niveau des résultats attendus. Il en existe de trois types, les normes de connaissances, les normes axées sur les compétences et les normes axées sur les dispositions, et il faut établir une distinction entre ces trois types. La forme traditionnelle que prennent les normes des programmes scolaires est la connaissance de quelque chose ; nous pouvons y ajouter la connaissance de la façon de faire quelque chose (c.-à-d. les aptitudes ou compétences) et les dispositions à l'apprentissage. Les dispositions à l'apprentissage désignent des habitudes relativement stables du corps et de l'esprit, la sensibilité aux occasions qui se présentent et les répertoires de l'action. Ces dispositions comprennent les caractéristiques de la personne qui persistent au fil du temps, par exemple une image positive de soi-même en tant que lecteur, un désir de lire et une tendance à le faire, et un plaisir à lire ou un intérêt pour la lecture.

Les normes des programmes scolaires ne sont pas les mêmes que les normes pédagogiques (ces dispositions que nous prenons dans les écoles pour permettre à l'apprentissage d'avoir lieu, et qui comprennent les processus formatifs d'évaluation) ou que les normes en matière d'évaluation (comment nous déterminons si les normes des programmes sont respectées à des moments prédéfinis). Ce que signifie ceci, c'est que le fondement de tout programme est l'ensemble de normes qui s'y rapportent dont une nation ou un système (dans le cas présent, le système des Écoles européennes) a décidé qu'elles constituaient les formes les plus appropriées de connaissances, de compétences et de dispositions pour l'apprentissage à l'école, et non les normes en matière d'enseignement ou d'évaluation. Les méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation tirent leur crédibilité de ces normes relatives au programme. C'est pourquoi il est important qu'une telle norme ne soit en aucune manière compromise par le fait qu'elle puisse ou non servir de construction mentale vérifiable ou de méthode pédagogique.

## La progression

Les mêmes problèmes se posent pour la notion importante de progression. Les normes du programme sont rédigées pour le celui-ci à différents niveaux d'accomplissement. La plupart des formes de progression entre les niveaux ou les années d'études d'un programme se basent sur une notion d'extension, c.-à-d. qu'au premier niveau, un élève devrait être capable de faire ceci, et qu'au deuxième niveau l'élève est censé pouvoir faire davantage de ceci ou cela, et qu'au troisième niveau l'élève est censé pouvoir faire encore plus de ceci ou cela. Néanmoins, il existe d'autres formes de progression entre les connaissances, compétences et dispositions désignées que l'extension, et ces autres formes doivent être dépeintes dans un document décrivant le programme. En effet, certaines connaissances, compétences et dispositions n'ont pas leur place dans certaines classes inférieures ou même supérieures.

Les modes de progression peuvent prendre une des formes suivantes. La première est la condition préalable. Lors de l'acquisition de certains éléments de connaissances, compétences et dispositions, le processus d'apprentissage est assujéti à des conditions préalables. On pourrait par exemple citer les mathématiques, puisque la connaissance de l'addition est un prérequis pour l'apprentissage de la multiplication. La deuxième forme concerne la maturité. Une forme de progression liée à la maturité désigne le développement de l'esprit de l'apprenant. Le troisième type de progression fait référence à la notion d'extension. Il faut entendre par l'extension une augmentation de l'intensité ou de la portée d'une activité. La couverture de davantage de matière représente une forme de progression. Un apprenant comprend donc maintenant plus d'exemples d'une construction mentale, ou plus d'applications de cette construction mentale, et peut appliquer un plus vaste éventail d'idées.

Le quatrième type de progression fait référence à la notion d'intensification. Tandis que l'extension fait référence à l'intensité ou à la portée de la progression, l'intensification se rapporte à la mesure dans laquelle la compréhension superficielle du concept a laissé la place à une compréhension plus subtile de ce concept. Le cinquième type fait référence à la complexité de l'activité. En ce qui concerne la construction mentale du savoir, les compétences et les dispositions implicites aux normes, il existe quatre formes de complexité qui permettent d'établir une différence entre les normes aux différents niveaux et qui indiquent la progression. Il s'agit de la complexité comportementale, de la complexité symbolique, de la complexité affective et de la complexité perceptive. Il existe en outre un type de progression, l'abstraction, qui consiste à passer de la compréhension concrète d'un concept à une interprétation plus abstraite. Une autre mesure de la progression est la capacité accrue à articuler, expliquer ou développer une idée ou une construction mentale, c.-à-d. que l'élève(e) conserve la capacité à déployer une compétence mais qu'en plus, il ou elle peut maintenant exprimer, expliquer ou développer ce qu'il ou elle est capable de faire et ce qu'il ou elle a fait. Une dernière forme de progression est d'ordre pédagogique. La progression doit aussi tenir compte de la traduction de la norme de connaissance du programme en une

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

norme de connaissance pédagogique, par exemple. C'est ainsi qu'une tâche accomplie avec de l'aide peut par la suite être accomplie de manière indépendante.

Les normes des programmes sont rédigées de telle sorte que les élèves doivent démontrer la progression de leur apprentissage d'un niveau à l'autre dans les matières désignées. Néanmoins, le type de progression varie au sein des différentes constructions mentales du savoir, compétences et dispositions, et de l'une à l'autre. Il est dès lors probable que les normes des programmes recourent à ces neuf formes de progression à différents moments et de différentes façons.

### **Les normes pédagogiques**

Les normes des programmes ne spécifient pas comment doivent être enseignées les connaissances, compétences et dispositions. Par conséquent, l'enseignant doit les remodeler en programmes d'apprentissage ou en sessions d'apprentissage pratique. Les approches et stratégies pédagogiques vont des sessions d'apprentissage pratique didactiques aux sessions d'imitation et de métaréflexion. Pour élaborer une approche pédagogique, il est nécessaire de : préciser les circonstances dans lesquelles cette approche peut être utilisée dans l'environnement d'apprentissage concerné ; préciser les ressources et les technologies nécessaires pour permettre à cet apprentissage d'avoir lieu ; préciser le type de relation entre enseignant et élève, d'une part, et entre élèves, d'autre part, qui permettra de réaliser cet apprentissage ; indiquer une théorie d'apprentissage – comment cette construction mentale (c.-à-d. ce savoir, cette compétence ou cette disposition) peut être assimilée ; et élaborer une théorie de transfert que maîtrisera l'enseignant, c'est-à-dire déterminer comment l'apprentissage qui a eu lieu dans des circonstances particulières (c.-à-d. dans une classe, avec un ensemble d'apprenants, d'une certaine manière, en s'inspirant d'une certaine théorie de l'apprentissage, etc.) peut être transféré à d'autres environnements, en d'autres lieux et à d'autres moments.

Ensuite, les considérations théoriques et contextuelles influencent la réalisation des éléments de l'enseignement et de l'apprentissage. La reconnaissance de ces principes permet d'identifier un certain nombre de modèles d'apprentissage : l'évaluation en vue de l'apprentissage, l'observation, l'accompagnement individuel (« coaching »), la clarification des objectifs, le mentorat, l'apprentissage entre pairs, la simulation, l'instruction, la formation de concepts, la réflexion, l'apprentissage métacognitif, la résolution de problèmes, et la pratique.

Le premier de ces modèles est le modèle de l'évaluation en vue de l'apprentissage. L'évaluation en vue de l'apprentissage peut se présenter comme un ensemble de cinq stratégies essentielles et une idée adhérente. Ces cinq stratégies essentielles consistent à : concevoir des discussions de classe, des questions et des tâches d'apprentissage efficaces ; clarifier et partager les intentions d'apprentissage et les critères de réussite ; assurer un retour d'information (« feed-back ») qui favorise la progression des apprenants ; faire en sorte que les élèves s'approprient leur apprentissage ; et faire des élèves des ressources pédagogiques pour leurs pairs (William et Thompson, 2008). L'idée adhérente est que les preuves de

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

l'apprentissage des élèves servent à adapter l'instruction afin qu'elle réponde mieux aux besoins d'apprentissage. Autrement dit, l'enseignement s'adapte aux besoins d'apprentissage de l'élève et les preuves tirées des évaluations sont utilisées par les enseignants, les apprenants ou leurs pairs pour améliorer l'instruction (*ibidem*).

Un aspect important de ce modèle est l'engagement actif de l'apprenant dans le processus d'apprentissage tant comme initiateur que comme utilisateur du retour d'information (cf. Waring et Evans, 2014). La clé est alors la relation entre l'évaluation (conçue de manière formative et comme facteur de croissance) et l'apprentissage. Comme le fait remarquer Boud (2000 : 221), « (p)our qu'une évaluation soit formative, elle doit être utilisée » ; un élément important de tout modèle d'évaluation en vue de l'apprentissage est le fait que les élèves ont la possibilité, dans le cadre de la conception de l'évaluation, d'exploiter le retour d'information pour améliorer leur travail. Evans (2013) a suggéré qu'il s'agissait d'une partie importante de la conception d'une évaluation globale et qu'un certain nombre de principes essentiels étaient également en jeu : le retour d'information est continu et fait partie intégrante de l'évaluation ; les conseils tirés du retour d'information de l'évaluation sont explicites ; l'accent est mis plus sur la circulation de l'information vers l'aval que sur son retour ; et enfin, les apprenants participent au processus.

Torrance et Pryor (1998) ont identifié un éventail d'approches de l'évaluation qui va de « l'évaluation convergente » d'un côté à « l'évaluation divergente » à l'autre extrême, où l'évaluation convergente demande des réponses correctes aux élèves et l'évaluation divergente se penche sur ce que les élèves peuvent ou ne peuvent pas faire et la manière dont ils établissent des relations entre les idées. Ils suggèrent que l'évaluation divergente amène les élèves à choisir de s'impliquer davantage dans la connaissance du sujet et à établir de nouvelles relations entre les idées, tandis que l'évaluation convergente tend à constituer un but en elle-même. Dans un cadre convergent, le retour d'information met l'accent sur l'obtention de réponses correctes et identifie les erreurs commises par un élève (voir également le retour d'information directeur, ou « directive feedback », de Black et William, 1998 ; et le retour d'information axé sur les tâches, ou « task-focused feedback » de Hattie et Timperley, 2007), tandis que dans un cadre divergent, le retour d'information est « exploratoire, provisoire ou provocateur » (Torrance et Pryor, 1998 : 4), ce qui encourage souvent les élèves à reconstruire leur manière de penser quant à la discipline étudiée ou au processus d'apprentissage (voir aussi le retour d'information de facilitation, ou « facilitative feedback », de Black et William [1998], et le retour d'information axé sur l'autorégulation [« process-focused/self-regulation-focused feedback »] de Hattie et Timperley [2007]).

La participation de l'élève à l'évaluation se trouve à la base du concept d'évaluation durable de Boud (2000), qui se définit comme des pratiques qui répondent aux besoins d'évaluation immédiats des élèves mais qui ne marginalisent pas les connaissances, compétences et dispositions dont ceux-ci ont besoin pour développer des méthodes d'apprentissage permanent. S'appuyant sur ces travaux, Hounsell (2007) a mis en évidence trois domaines

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

essentiels du retour d'information durable : le retour d'information « de grande valeur » dont les conséquences dépassent la tâche ; le renforcement du rôle de l'élève dans la création et l'interprétation du retour d'information et sa participation à celui-ci ; et la construction d'environnements d'enseignement et d'apprentissage qui génèrent un dialogue productif entre l'apprenant et l'enseignant. Pour que le retour d'information soit durable, les élèves doivent bénéficier d'un soutien qui leur permette de contrôler eux-mêmes leur travail, indépendamment de l'enseignant (cf. Carless *et coll.*, 2011). Le repositionnement du retour d'information relatif à l'évaluation mettrait l'accent sur : la nature « coconstruite » du retour d'information à titre de dialogue entre les élèves et les enseignants ; l'utilisation de multiples sources de retour d'information, l'enseignant n'étant pas nécessairement la principale source de retour d'information, mais plutôt la personne qui facilite l'accès des élèves aux sources d'apprentissage ; la transition d'un style d'apprentissage individualiste à un style d'apprentissage collectif, par exemple grâce à des mécanismes de retour d'information entre pairs ; et le retour d'information sur l'évaluation à titre d'élément parfaitement intégré de l'évaluation plutôt qu'en tant que série d'événements isolés (Boud et Molloy, 2013).

Le deuxième modèle d'apprentissage est un modèle axé sur l'observation. Dans celui-ci, l'enseignant montre l'action que l'apprenant doit imiter en classe, et par la suite dans le contexte de son application. Il en existe trois formes principales : un modèle vivant qui comprend une démonstration ou le mime des comportements à apprendre ; un modèle pédagogique verbal qui comprend des descriptions et des définitions de ces comportements et un modèle symbolique, par exemple des scénarios et une interprétation expressive. Ceux-ci stimulent l'apprentissage. Les compétences d'apprentissage demandées à l'apprenant sont : l'observation d'une interprétation du fait de l'enseignant, qu'il s'agisse d'un modèle vivant, d'instructions verbales ou de modélisation symbolique ; la comparaison de cette interprétation avec une forme matérielle de cette manifestation que détient déjà l'apprenant ; l'ajustement de sa construction mentale actuelle par le biais d'une modification ou d'une substitution ; la pratique par l'apprenant avec un soutien dans des conditions artificielles ; la pratique par l'apprenant sans soutien dans des conditions artificielles ; le transfert de la compétence dans les conditions réelles avec un soutien ; et la consolidation sans soutien par son utilisation en conditions réelles (cf. Bandura, 1977). L'importance d'un échafaudage pédagogique (« scaffolding ») suffisant pour favoriser l'apprentissage est un aspect important de ce modèle.

Le troisième modèle consiste en l'accompagnement individuel (« coaching »). Dans ce cas, l'accent est mis sur une série d'étapes : la modélisation par l'expert ; l'accompagnement individuel tandis que l'apprenant s'entraîne ; un échafaudage pédagogique dans le cadre duquel l'apprenant est soutenu au cours des premières étapes, ce soutien étant progressivement supprimé au fur et à mesure que l'apprenant devient plus expérimenté (ici, au cours de l'accompagnement individuel, l'enseignant identifie pour l'apprenant les déviations de sa performance par rapport au modèle, et puis il aide l'apprenant qui tente de corriger sa performance) ; l'expression de ce processus par l'apprenant ; la réflexion sur ces processus et la comparaison avec les motifs d'intervention de l'expert ; et l'exploration, au

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

cours de laquelle l'apprenant entreprend les diverses activités sans soutien (cf. Collins *et coll.*, 1989). L'accompagnement individuel peut être considéré comme une activité individualisée ou comme un exercice collectif au sein d'une communauté de pratique.

Le quatrième modèle consiste à clarifier et partager avec l'élève les intentions d'apprentissage et les critères de réussite au cours d'une certaine période. À cette fin, les enseignants énoncent et expliquent aux élèves, de manière explicite, les objectifs pédagogiques d'une leçon ou d'une série de leçons (Zimmerman et Schunk, 2011). La clarté de l'objectif compte trois aspects axés sur l'apprenant : des explications concernant la façon dont il est censé réaliser la tâche qui lui est assignée ; des occasions de comprendre ce que l'on attend d'eux ; et des réflexions quant à sa capacité d'accomplir cette tâche, en tant qu'apprenant autonome. Ce mécanisme comporte un certain nombre de processus : l'identification de la norme et l'interprétation de sa signification ; la description de la maîtrise de cette norme par l'apprenant, avec sa collaboration, ce qui devrait permettre d'identifier les faiblesses de ses capacités et les moyens d'y remédier ; un bilan destiné à mieux déterminer les capacités actuelles de l'apprenant ; la réflexion à ce sujet et l'identification des moyens d'amélioration ; ainsi qu'un bilan métaréflexif des progrès accomplis par rapport au programme (Meece *et coll.*, 2006).

Le cinquième modèle est le mentorat. Celui-ci appuie la transmission informelle de la connaissance du contenu, du capital social ou des ressources psychosociales. Il se produit habituellement en face à face et implique une relation entre deux personnes dont il est considéré que l'une a de plus grandes connaissances, une plus grande sagesse ou une plus grande expérience. Cinq techniques possibles de mentorat ont été identifiées (cf. Aubrey et Cohen, 1995) : aider l'apprenant et prendre part à la même activité que lui, et apprendre côte à côte ; préparer l'apprenant à l'avenir, même s'il n'est pas prêt à apprendre ce qui lui est proposé à présent, ou capable de le faire ; catalyser l'apprentissage de sorte qu'il engendre un nouveau mode de pensée, un changement d'identité ou un réagencement des valeurs ; la démonstration par l'exemple personnel ; et enfin, aider l'apprenant à réfléchir à son apprentissage passé. Les termes d'accompagnement personnel (« coaching ») et de mentorat sont souvent utilisés comme des synonymes, mais il existe des différences importantes entre ces deux approches. Pour effectuer une distinction entre ces deux termes, Clutterbuck et Megginson (2005) identifient trois différences particulières en termes d'emphase : l'échelle temporelle, l'approche et le contexte. Par exemple, l'accompagnement individuel porte sur la modification des performances, tandis que le mentorat porte sur la gestion des éléments du cours de la vie ; de même, l'accompagnement individuel porte sur le contexte immédiat, tandis que le mentorat implique l'élargissement des réseaux d'un apprenant. De plus, l'accompagnement individuel est habituellement d'une bien plus courte durée et intervient dans un but précis, tandis que le mentorat se penche sur les questions immédiates dans le cadre d'un échange à long terme. Aussi bien l'accompagnement individuel que le mentorat visent à provoquer un changement et mettent fortement l'accent sur le développement de l'autorégulation de l'apprenant par l'utilisation d'outils appropriés tels que la pensée critique et le scaffolding (échafaudage pédagogique).

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

Le sixième modèle d'apprentissage est l'apprentissage entre pairs. Les autres formes d'apprentissage comprennent des relations inégales entre l'enseignant et l'apprenant. Ici, on part du principe que la relation d'apprentissage concerne des égaux, ce qui implique une forme d'apprentissage différente. Voici quelques exemples de ce type d'apprentissage : bénéficier d'une aide psychologique si l'apprentissage s'avère trop difficile, et il s'agit toujours d'une meilleure forme de soutien lorsqu'elle est apportée par une personne soumise au même processus d'apprentissage ; la confrontation dyadique des performances, lors de laquelle l'apprentissage est provoqué par des échanges entre apprenants sur le mode de la confrontation, de sorte que chaque individu peut tester ses théories, idées et constructions mentales en les confrontant à celles des autres apprenants qui participent au même type d'apprentissage ; la résolution de problèmes entre pairs, qui permet l'apprentissage par la coopération entre deux apprenants d'un niveau similaire, de sorte que lors d'un exercice de résolution de problème, de meilleures solutions sont avancées parce que le problème est résolu par deux personnes au lieu d'une seule ; le tutorat réciproque entre pairs, le tutorat entre égaux non experts ayant l'avantage que chaque personne est capable de réaliser sa propre évaluation des conseils prodigués sans contrainte liée au statut ou à la hiérarchie ; et des dyades coopératives préétablies, dans le cadre desquelles l'engagement des pairs vise à produire ensemble un scénario, un artefact, une performance ou un texte, l'avantage étant que des interprétations/lectures nouvelles et alternatives en sont prévues (cf. Falchikov, 2001). L'efficacité du retour d'information des pairs dépend de la mesure dans laquelle les élèves font preuve de proactivité au cours de la réception, de l'utilisation et de l'expression du retour d'information (cf. Evans, 2013).

Le septième modèle d'apprentissage implique la simulation. La simulation est la reproduction d'un événement ou d'une activité réalisée en dehors des conditions dans lesquelles cet événement ou cette activité a lieu habituellement. Les simulations peuvent se faire par le biais de jeux sur ordinateur, de jeux de rôles, de scénarios, de présentations et de modélisation affective et conceptuelle. L'objectif de ce processus d'apprentissage est de simuler un événement réel, afin de permettre à la personne ou aux personnes qui y prennent part de l'étudier, d'en faire l'expérience, de comprendre ce processus, de commencer son internalisation, de ressentir bien que de manière limitée les émotions et les sentiments qui accompagnent normalement cette expérience dans la vraie vie, et enfin, de permettre à l'apprentissage d'avoir lieu grâce à des essais et erreurs et à la possibilité de commettre des erreurs en toute sécurité, sans que cela n'ait les conséquences que cela aurait dans la vie réelle. Les simulations compriment le temps et éliminent les détails superflus. Il s'agit d'expériences d'apprentissage immersives, au cours desquelles les compétences et les performances peuvent être renforcées d'une manière qui n'est pas possible en dehors de la simulation.

Par l'instruction, l'enseignant doit : capter l'attention du groupe d'apprenants ; informer les apprenants des objectifs de l'exercice d'apprentissage ; stimuler la souvenance de l'apprentissage antérieur au sein du groupe d'apprenants, de sorte que les nouvelles

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

informations soient utilement mises en relation avec l'apprentissage passé et présent ; présenter le contenu à l'apprenant ; mettre en œuvre des processus appropriés de scaffolding ; apporter un retour d'information à l'apprenant qui commente sa performance et permet de prendre des mesures correctrices ; et évaluer la performance corrigée (cf. Gagne, 1985).

Un processus d'apprentissage de formation de concepts porte sur la reformation du schéma conceptuel que possède l'apprenant. L'apprentissage est complexe et peut être enrichissant et gratifiant, lorsque l'apprenant est confronté à une mine d'informations, d'idées et d'opinions provenant de différentes sources (des livres, articles, conférences, séminaires, courriels, séminaires électroniques, communications personnelles, etc.). Ce que fait l'apprenant, c'est organiser cette mine d'informations, ce qui peut prendre diverses formes : organisation partielle ou complète, rejet sans remplacement, confusion, poursuite, retour et progression, etc. L'organisation de l'information a lieu dans un contexte d'érudition, dont certains aspects peuvent ou non être implicites, et dont certains aspects mais pas tous peuvent être sujets à délibération. L'apprentissage conceptuel est irrémédiablement social, intégré et sélectif. L'apprenant doit donc absorber quelques-unes des idées qui lui sont présentées et rejeter en tout ou en partie d'autres idées.

La réflexion est une forme fondamentale d'apprentissage. Elle a été décrite tantôt comme réflexion critique, tantôt comme pratique réflexive, pensée réflexive et réflexivité. Bien que certains considèrent que ces termes sont interchangeable et ont la même signification, d'autres ont cherché à établir une différence entre les différents types et niveaux d'activité réflexive (cf. Black et Plowright, 2010). Par exemple, Harvey *et coll.* (2010) ont fait valoir que toute réflexion n'était pas une réflexion critique. (2010 : 13) a défini la réflexion (activité en simple boucle) comme « une considération approfondie d'événements ou de situations extérieurs à soi-même, solitaire ou bénéficiant d'un soutien essentiel », et la réflexivité comme un processus en double boucle qui comprend la réflexion et la réflexivité et se concentre sur « la recherche de stratégies visant à s'interroger sur nos propres attitudes, processus de pensée, valeurs, hypothèses, préjugés et actions habituelles, afin de nous efforcer de comprendre nos rôles complexes par rapport aux autres ». Wilson et Demetriou (2007 : 224) ont mis en évidence la qualité variable des différents types de réflexion, et ils ont établi une distinction entre trois types de pratique réflexive : la réflexion de l'action intense, considérée comme tacite, implicite et de pratique quotidienne, au cours de laquelle les individus exploitent leur connaissance intuitive tacite pour orienter leurs pratiques (réflexion dans l'action) ; l'apprentissage réactif ou réflexif (connaissance de l'action), qui implique une réflexion réactive immédiate sur les événements qui se sont déjà produits ; et la réflexion délibérée (connaissance en vue de l'action), qui implique de gérer consciemment ses pensées et son activité et de délibérément mettre le temps de côté afin de s'assurer des jugements fondés sur une compréhension profonde d'une question particulière.

Le cycle d'apprentissage, mis au point par David Kolb (1984), se base sur la croyance que l'apprentissage approfondi (apprendre pour comprendre réellement) provient d'une séquence d'expérience, de réflexion, d'abstraction et d'expérimentation active. La réflexion est une

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

forme de pensée évaluative. Elle est appliquée à des idées pour lesquelles il n'y a pas de solution évidente, et elle se base largement sur le traitement ultérieur de la connaissance et la compréhension ultérieure, et éventuellement sur des émotions que ressent déjà l'apprenant. Il s'agit donc d'une activité interne de deuxième ordre, qui peut dans certaines circonstances se transformer en stratégie d'apprentissage. Les conditions optimales de la réflexion sont le temps et l'espace, un bon animateur, un environnement scolaire ou institutionnel propice, et un endroit qui apporte un soutien affectif à l'apprentissage.

L'apprentissage métacognitif désigne la conscience qu'a l'apprenant de sa propre connaissance et sa capacité à comprendre, contrôler et manipuler ses propres processus cognitifs. Néanmoins, la plupart des processus métacognitifs peuvent être classés dans trois catégories (cf. Harris et Graham, 1999). La première est la métamémorisation. Celle-ci désigne la conscience qu'a l'apprenant de ses propres systèmes de mémorisation et de sa capacité à déployer des stratégies pour utiliser efficacement sa mémoire. La deuxième est la métacompréhension. Celle-ci désigne la capacité de l'apprenant à surveiller son degré de compréhension des informations qui lui sont communiquées, à reconnaître ses échecs sur le plan de la compréhension, et à employer des stratégies de réparation. Et enfin, la troisième est l'autorégulation. Ce terme désigne la capacité de l'apprenant à adapter ses processus d'apprentissage. Le concept d'autorégulation chevauche ceux de métamémorisation et de métacompréhension ; il met l'accent sur la capacité des apprenants eux-mêmes à contrôler leur propre apprentissage (sans stimulation ou persuasion externe) et à agir de façon indépendante. Ces processus régulateurs peuvent être grandement automatisés, rendant leur expression difficile pour l'apprenant.

L'approche de résolution de problèmes se rencontre lorsque l'apprenant découvre par lui-même la solution à un problème plutôt que de recevoir une réponse à ce problème. L'apprenant doit s'engager dans une série de processus interrogateurs concernant les textes, les personnes et les objets présents dans son environnement, et trouver des solutions aux problèmes qui se posent. Il doit aussi utiliser ses compétences en recherche d'information, en synthèse et analyse de l'information, et en organisation des connaissances. Il peut arriver à des synthèses et analyses inappropriées, incorrectes et erronées. Toutefois, ce risque est acceptable car l'apprentissage réside dans le processus plutôt que dans le produit fini. L'apprentissage de la résolution de problèmes implique que l'apprenant évalue son propre travail en fonction d'une norme de programme et participe aux métaprocessus de l'apprentissage, c'est-à-dire à la compréhension des processus liés à son propre apprentissage ; à l'élaboration de voies d'apprentissage ; à l'utilisation de processus d'évaluation formative ; à l'élaboration de stratégies d'apprentissage personnelles ; et à l'internalisation du programme scolaire.

Et enfin, il reste la pratique. La pratique consiste à répéter encore et encore un comportement, ou à se livrer encore et encore à une activité. Elle renforce, accentue et approfondit l'apprentissage associé au comportement ou à l'activité.

## Les normes d'évaluation sommative

Une norme d'évaluation sommative résume les connaissances, compétences ou dispositions que doit avoir un élève, lesquelles sont exprimées de telle manière qu'elles peuvent être testées dans un environnement contrôlé tel qu'un examen. Ce n'est pas la même chose que l'évaluation formative, qui figure au cœur des programmes d'enseignement et d'apprentissage et avec laquelle il ne doit pas y avoir de confusion. Le principal problème qui se pose avec la manière dont sont utilisées les normes d'évaluation est qu'il est probable que le simple fait de tester les connaissances, compétences et aptitudes d'une personne influence les connaissances ou les compétences originales. Le processus d'évaluation n'agit pas seulement comme un instrument descriptif, mais il agit également de diverses manières pour transformer la norme relative du programme qu'il cherche à mesurer.

Ces effets en amont se font ressentir sur divers objets et de différentes manières. C'est ainsi que par exemple, on constate des effets en amont sur le programme, sur l'enseignement et l'apprentissage, sur la capacité de l'individu et, d'une manière plus fondamentale, sur les structures de la connaissance, bien que l'esprit des acteurs éducatifs fasse fréquemment l'amalgame entre ces quatre mécanismes. Les micro-effets en amont influencent directement la personne, tandis que les macro-effets en amont se font sentir sur les institutions et les systèmes, qui ont ensuite des répercussions sur les individus au sein de ces institutions et systèmes. Et enfin, un élève peut être amené à recadrer ses connaissances ou ses compétences pour répondre au test, et de ce fait, l'évaluation de sa maîtrise d'une connaissance ou d'une compétence ne constitue pas une appréciation de sa compétence, mais une appréciation de sa bonne compréhension de la façon dont il doit remanier sa capacité à satisfaire les exigences de la technique d'examen. Par conséquent, l'enseignement peut être dirigé vers le test, et le programme restreint pour s'adapter aux objectifs d'apprentissage qui peuvent le plus facilement être évalués.

À ce stade, la raison de distinguer les normes des programmes des normes relatives à l'évaluation apparaît clairement. Si les normes relatives à l'évaluation sont traitées de la même façon que les normes des programmes ou que les objectifs de l'apprentissage, il faut s'attendre à un effet néfaste et réducteur sur le programme et, pire encore, sur le type et le contenu de l'apprentissage. Toutefois, les besoins d'un système éducatif sont multiples, et il est notamment nécessaire que les organes éducatifs nationaux, régionaux et locaux disposent à certains moments d'informations quant à la qualité du fonctionnement du système. Ce processus est très différent de l'amélioration de l'apprentissage d'élèves individuels.

Les normes d'évaluation sommative ne sont pas les mêmes que les normes des programmes, et elles servent des buts différents, tels que l'audit, le suivi et l'inspection. Un audit se concentre sur la vérification de ce qui se passe, en fonction d'un ensemble de « critères » normatifs. Dans ce cas, les commentaires de l'auditeur peuvent constituer l'élément d'évaluation lorsque l'activité n'est pas conforme aux normes ou au contraire, les dépasse. Le suivi consiste à surveiller systématiquement une série d'événements et comprend la collecte

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

d'informations à intervalles réguliers, souvent afin de fournir un retour d'information. Une fois de plus, le suivi fait partie de l'évaluation, mais il sert le plus souvent à des fins de responsabilisation, notamment en matière fiscale et dans le cadre de procédures et de programmes. Bien que les instruments de suivi soient loin d'être neutres, tant par le choix des données recueillies et de la méthode de collecte des données que par l'usage qui est fait de ces données, ce type d'évaluation est caractéristique dans le sens où il prend le plus souvent la forme d'une étude approfondie d'un programme ou d'une activité spécifique à un moment donné.

Comme le suivi, l'inspection peut être décrite comme une approche descendante visant à vérifier le respect des codes de bonnes pratiques et des normes minimales. Pour les chercheurs en éducation, un rapport d'inspection sert le plus souvent de source de données externe parallèle aux données de suivi, destinée à évaluer un programme ou une activité et à juger des raisons et de la logique qui sous-tendent la planification stratégique et les opérations.

L'évaluation scolaire peut porter sur les élèves ou sur les institutions. Une méthode d'évaluation des élèves se concentre sur les acquis des élèves et, de nouveau, nécessite l'élaboration d'un mécanisme ou d'une méthode d'application. Elle comprend : une série de normes de programme ; une série de normes d'évaluation tirées des normes de programmes ; une manière de déterminer les acquis des élèves à différents moments, tirée des normes d'évaluation (soit des tests, observations, jugements de performances, etc.) ; et la détermination de qui est jugé (les élèves, leurs enseignants, les écoles, districts, régions ou nations) puis l'élaboration d'une méthode comparative différente pour chacun de ces groupes.

D'autre part, si les informations recueillies au sujet des individus dans ce système doivent être utilisées pour formuler un jugement par rapport aux écoles, il y a deux possibilités : utiliser des notes brutes – les notes des élèves sont agrégées pour permettre de formuler un jugement comparatif sur les écoles, districts, régions ou nations ; ou utiliser des notes à valeur ajoutée – l'analyse des données à valeur ajoutée modèle de façon mathématique l'apport de certaines institutions ou de certains systèmes, comme les écoles, sur le développement des individus appartenant à ces institutions ou ces systèmes. Ce terme a trois significations courantes : la première est une mesure des progrès accomplis par l'individu qui tient compte de son acquis préalable. La deuxième est une mesure des progrès qui prend en considération l'acquis préalable de l'individu ainsi qu'un ensemble d'autres facteurs liés à l'élève et à l'école qui échappent au contrôle de l'école. La troisième est une mesure des progrès par laquelle ces facteurs contextuels sont sous contrôle, mais aucun contrôle n'a été exercé sur l'acquis préalable. Des mesures telles que celles-ci produisent des résultats différents si des facteurs différents sont pris en compte. La plupart des analyses de la valeur ajoutée ont recours à la modélisation à plusieurs niveaux, ce qui implique que des décisions initiales soient prises quant : aux facteurs contextuels à inclure dans l'exercice de modélisation ; aux facteurs d'interaction pour le modèle ; aux niveaux de hiérarchisation du modèle ; et aux

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

coefficients dont on suppose qu'ils seront aléatoires à chaque niveau. Par conséquent, des relations statistiques peuvent être calculées pour les relations établies entre différentes variables du modèle.

Une valeur peut ainsi être attribuée à l'apport de l'établissement scolaire, puisqu'il a eu un effet sur les progrès de l'individu qui l'a fréquenté. En effet, comme la modélisation à plusieurs niveaux est suffisamment sophistiquée pour fonctionner à différents niveaux du système, une valeur peut être attribuée à l'apport de l'unité que l'on évalue. La modélisation nécessite donc du chercheur qu'il prenne un certain nombre de décisions concernant les apports à inclure et les relations à déterminer. L'exactitude de cette modélisation dépend de la confiance que le chercheur en éducation accorde à la fiabilité et à la validité des données utilisées, des décisions qu'il prend au sujet des variables à utiliser pour le processus de modélisation, ainsi que de la capacité du chercheur à élaborer des indicateurs appropriés ou quasi-propriétés pour refléter les propriétés réelles des individus et des établissements d'enseignement et leur covariance en conditions réelles. À son tour, la combinaison des notes des élèves (comme mesures des acquis) et des observations des processus nécessite l'élaboration d'une méthode ou, en d'autres termes, une procédure fiable et valable pour poser des jugements comparatifs entre les élèves, les écoles, les districts, les régions ou les États.

### **L'intégration des programmes d'études**

Robin Fogarty (1991) a identifié dix modèles d'intégration des programmes d'études, qui vont des programmes fortement classifiés et fortement charpentés, comme dans l'approche traditionnelle, aux approches de la planification des programmes axées sur la mise en réseau, à peine classifiées et charpentées. Entre ces deux extrêmes, à savoir les approches traditionnelles ou fragmentées et les approches axées sur la mise en réseau, elle identifie huit autres points sur un continuum : l'établissement de liens, l'imbrication, la mise en séquence, le partage, l'enchevêtrement, le filage, l'intégration et l'immersion.

Un programme fragmenté place des frontières claires entre les différentes matières et donc, ce premier type ne peut raisonnablement pas être considéré comme intégré. La délimitation des sujets est très claire, leur enseignement figure en blocs distincts sur le calendrier, ils possèdent leur propre structure formelle, et leur contenu est traité distinctement et appartient à un domaine spécifique. Dans un programme qui fait appel à l'établissement de liens, il est fait référence aux autres domaines du contenu, les liens entre eux sont recherchés et des suggestions sont faites quant à la façon dont les connaissances dans un autre domaine peuvent compléter les connaissances dans le domaine spécifique et y contribuer. Un programme imbriqué comporte quelques similarités avec celui-ci ; néanmoins, une distinction est clairement établie entre les compétences générales et le contenu spécifique. Cette forme n'est que partiellement intégrée, car le contenu de la discipline est encore traité comme un contenu spécifique à un domaine du programme d'études ; toutefois, des compétences

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

communes sont identifiées, qui franchissent les frontières entre les différents domaines, et qui sont enseignées tout au long du programme.

Un point de référence se situe plus loin sur ce continuum, que nous pourrions avoir envie de décrire comme « la mise en séquence ». Ici, on décide délibérément d'enseigner plusieurs choses en même temps, de sorte que les apprenants qui passent d'un domaine à l'autre apprennent le même concept bien qu'il soit fait référence à une application et à une discipline différentes dans au moins deux contextes. Le point suivant sur le continuum est celui où le programme peut être considéré comme un partage. Ici, on choisit un sujet particulier qui compte un certain nombre de branches dans diverses disciplines. Les professeurs de matières différentes agissent en partenariat et enseignent différents aspects du sujet. L'enchevêtrement ressemble très fort à un partage, mais avec un plus haut degré d'intégration. Le programme est divisé en thèmes, et chaque thème est enseigné d'une manière différente par les professeurs de matière. L'intégrité de chaque discipline est donc conservée, et les méthodes et approches spécifiques à ces disciplines sont enseignées même si la matière générale est la même. Ensuite, sur le continuum, se trouve le filage, qui met l'accent sur le processus de l'apprentissage, ce que l'on pourrait appeler un processus métathéorique. Le contenu est subordonné à l'enseignement de ces compétences, et le programme conçu traverse les disciplines traditionnelles et se concentre sur les compétences communes. À son tour, le filage laisse la place à l'intégration. Dans ce cas, les frontières disciplinaires commencent à se dissoudre tandis que les enseignants travaillent en équipes interdisciplinaires afin de planifier des unités d'apprentissage concernant des concepts et des thèmes qui se chevauchent.

L'immersion se trouve presque à une extrémité du continuum. Ici, l'apprenant devient responsable de l'intégration en se concentrant sur un sujet ou thème particulier, et il emprunte notamment des idées, théories et compétences à différentes disciplines. L'adhésion aux méthodes et protocoles inhérents aux différentes disciplines n'y est pas évidente. Les disciplines elles-mêmes sont traitées comme des entraves au développement de la connaissance, et l'on se permet d'abandonner cette forte classification. En fin de compte apparaît un programme axé sur la mise en réseau. Chacune de ces formes d'intégration peut être située sur un continuum, un programme d'études fragmenté étant fortement classifié et charpenté, contrairement aux approches de la planification des programmes axées sur la mise en réseau, qui sont à peine classifiées et à peine charpentées.

Ces formes d'intégration ne peuvent servir à analyser les systèmes dans leur intégralité, bien qu'elles conviennent à des environnements pédagogiques particuliers au sein des systèmes nationaux et qu'elles puissent être distinguées des documents programmatiques. Deux formations générales peuvent être identifiées : les programmes fortement classifiés et fortement charpentés, et les approches de la planification programmatique axées sur la mise en réseau, à peine classifiées et charpentées, dans lesquelles les frontières entre les éléments sont minces.

## Les composantes essentielles d'un programme d'études

De ce fait, l'élaboration d'un programme nécessite un certain nombre d'étapes séquentielles. La première est la fixation des buts et des objectifs du programme pédagogique, qui découlent des formes essentielles de connaissances, des compétences et des dispositions qu'une société considère comme adaptées à la vie dans la société actuelle et dans la société à laquelle aspirent ses citoyens. De ces buts et objectifs, l'on tire un ensemble de matières et un ensemble de relations entre les domaines choisis, par exemple la langue, la littérature, les mathématiques, la physique, la biologie, la chimie, une langue étrangère, l'éducation physique, l'histoire, la géographie, la sociologie, les arts, la musique et le théâtre. Il s'agit là d'un exemple de frontières marquées entre différentes matières. Voici maintenant un exemple de frontières ténues entre différentes matières : les études linguistiques, les sciences, les mathématiques, les sciences humaines, les arts, l'éducation physique et les langues étrangères. Dix modèles d'intégration programmatique peuvent être identifiés, qui vont des programmes fortement classifiés et fortement charpentés, comme dans la première approche, aux approches de la planification programmatique axées sur la mise en réseau, à peine classifiées et charpentées, comme dans la seconde approche. Entre ces deux extrêmes, à savoir les approches traditionnelles ou fragmentées et les approches axées sur la mise en réseau, il existe huit autres points sur un continuum : l'établissement de liens, l'imbrication, la mise en séquence, le partage, l'enchevêtrement, le filage, l'intégration et l'immersion.

Les normes des programmes découlent de ces buts et objectifs et tiennent compte des décisions prises au sujet des matières et de leur intégration. Elles dépendent des disciplines et sont rédigées de manière à indiquer à l'apprenant et à l'enseignant ce que l'apprenant doit savoir ou être capable de faire, ou ce pour quoi il doit avoir des dispositions, à la fin du programme d'apprentissage. L'étape suivante consiste à identifier les processus les plus appropriés pour répondre à ces normes de programmes. Il s'agit de définir la norme pédagogique, ce qui nécessite d'effectuer un choix parmi diverses approches pédagogiques et d'apprentissage. Les domaines dans lesquels un choix doit être fait sont : le mode pédagogique (le type de relation entre l'enseignant et les élèves), le mode d'apprentissage (le type d'approche d'apprentissage qui sous-tend le travail de l'enseignant), les ressources et technologies nécessaires pour permettre à cet apprentissage d'avoir lieu, les mécanismes de retour formatif accordé par l'enseignant (les types, approches et buts), comment s'installent les apprenants en classe, le moment où les différentes activités sont organisées au cours de la leçon, les tâches que les apprenants doivent réaliser, les approches d'apprentissage formatives (y compris les approches de l'évaluation en vue de l'apprentissage), et comment l'apprentissage peut être transféré dans d'autres environnements. Ce qu'il est important de remarquer à ce stade, c'est que l'approche ou la norme pédagogique découle de la norme du programme et non d'une quelconque norme ou approche relative à l'évaluation sommative.

L'étape finale consiste à élaborer des normes d'évaluation sommative. Celles-ci découlent des normes du programme, qui à leur tour découlaient des buts et objectifs du programme global. Il ne faut pas les confondre avec les processus d'évaluation formative, puisqu'elles

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

sont construites différemment et servent des objectifs différents. Il importe que l'évaluation systématique n'exerce aucune influence directe sur les processus d'apprentissage qui ont lieu en classe. Tels sont les éléments d'un environnement d'apprentissage productif. Et il s'agit là d'un modèle de programme qui identifie les éléments clés d'un programme et les relations qui existent entre ces éléments.

Les personnes qui conçoivent un programme vont donc se poser une série de questions :

- Comment devons-nous interpréter la notion de norme ?
- Quels éléments de connaissance faut-il inclure dans le programme, et lesquels exclure ?
- Quelles sont les raisons qui peuvent justifier l'inclusion de certains éléments de connaissance et l'exclusion d'autres éléments ?
- Comment faut-il organiser ces éléments de connaissance dans un programme ?
- Quelle est la relation entre la connaissance disciplinaire ou théorique et la connaissance pédagogique, et quelle forme doit-elle prendre ?
- Quels sont les types d'arrangements qui conviennent pour enseigner le programme à l'école ?
- À quel point faut-il isoler les différents types d'enfants, d'enseignants et d'apprenants, d'enseignants et de responsables pédagogiques, les différents types de connaissances, les différents éléments de la connaissance spécifique à un domaine, les différents types de compétences, les différents buts pédagogiques, les différents épisodes pédagogiques, les différentes parties du cycle politique et les différentes unités organisationnelles ?

### 3. Enseignement et apprentissage

La mise en œuvre des normes relatives au programme scolaire comporte cinq éléments : la rédaction d'un document présentant ces normes aux parents, la planification d'une suite de leçons, l'apprentissage par objectifs, l'échafaudage (« scaffolding ») lors de l'enseignement, et la progression individuelle des élèves.

L'engagement des parents envers l'école représente un facteur important de la réussite scolaire de leur enfant. La rédaction d'un document présentant les normes aux parents et le partage de ce document avec les parents en sont un exemple. La participation des parents à l'éducation de leur enfant est un vaste concept et ne devrait pas être comprise uniquement comme un ensemble de documents, ou des conversations en tête-à-tête et des réunions pour les enseignants et les parents, ou aider les enfants à faire leurs devoirs, ou la participation des parents à des événements liés à l'école. Il s'agit bien là d'exemples de participation parentale, mais ceux-ci ne sont ni nécessaires pris isolément, ni suffisants dans leur ensemble. La mise au point de matériel concernant les normes du programme destiné aux parents est une initiative positive de la part de l'école visant à faire participer les parents à l'éducation de leurs enfants.

Le développement d'une relation parent-enseignant est un facteur important pour la scolarité. Une telle relation implique des actions particulières de la part des deux parties afin de construire la confiance et de conserver une communication efficace, axée sur les progrès accomplis par un certain élève et sur la viabilité des programmes scolaires. L'intérêt des parents pour ce qui arrive à leur enfant est désirable. Il permet aux parents d'identifier des moyens de favoriser l'éducation de leur enfant en dehors de l'école, et il est d'autant plus utile lorsqu'il existe une coordination réfléchie entre l'école et les parents. La rédaction d'un document qui présente les normes aux parents est une activité axée sur l'école et initiée par l'école.

Une deuxième stratégie de mise en œuvre est la planification. La planification des leçons est un processus qui renforce la capacité de l'enseignant à aider ses élèves à apprendre un ensemble de connaissances d'une manière compatible avec la discipline dont elles sont tirées, ainsi que les valeurs et aspirations du pays, conformément aux normes du programme, ces connaissances étant adaptées pour les rendre accessibles et adaptées aux élèves, qui ne les connaissent pas encore. La planification est une activité pédagogique essentielle, et elle repose sur une notion d'anticipation, à savoir anticiper ce qui arrivera au cours de la leçon planifiée.

La planification des leçons par les enseignants doit tenir compte de ce qui suit. Tout d'abord, il y a leur performance en tant qu'enseignants, c.-à-d. comment ils se servent des normes ; le rythme ou le découpage de la leçon ; le type de relations (entre enseignant et élève, entre élève et élève) qu'ils établissent en classe ; et les relations pédagogiques les plus appropriées,

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

telles que : le didactisme, l'apprentissage par le biais d'enquêtes, la modélisation, la démonstration, la provocation, la facilitation, les essais et l'échafaudage pédagogique. Ensuite, l'organisation adaptée des ressources pertinentes et appropriées, soit : des textes, artefacts, documents écrits, ressources électroniques, présentations, et leur disponibilité, les normes du programme, et celles qui permettent et favorisent les technologies d'apprentissage, par ex. les ordinateurs, microscopes, produits chimiques, etc. utilisés en classe. Troisièmement, il y a les dispositions spatiales et temporelles à l'école et au cours de la leçon. Et enfin, il faut un apprentissage qui précise : comment l'apprentissage peut avoir lieu dans l'environnement d'apprentissage concerné ; les ressources et technologies nécessaires pour que cet apprentissage puisse avoir lieu ; le meilleur type de relation entre un enseignant et un élève (dans un contexte formel où l'intention est qu'un apprentissage lié à une ou des normes ait lieu), ou entre un élève et un autre élève, ou entre un élève et ses parents, pour réaliser cet apprentissage ; et une théorie d'acquisition et de transfert des connaissances et des compétences.

La planification efficace des leçons demande du temps. De plus, si la planification des leçons est réalisée uniquement pour répondre à une demande bureaucratique, soit de l'école soit du système, il s'agira probablement d'un exercice peu productif. Si, par contre, la planification des leçons est considérée par les enseignants comme une partie essentielle du choix des dispositions de l'apprentissage dans leur classe, qui permet également à l'enseignant de mieux anticiper les événements qui se produisent en classe, elle sera probablement bénéfique.

Une troisième stratégie de mise en œuvre consiste à s'assurer que l'enseignement et l'apprentissage sont orientés vers des buts. C'est pourquoi la clarté des buts poursuivis est une composante des environnements d'apprentissage productifs. À cette fin, les enseignants doivent énoncer et expliquer à leurs élèves les buts et objectifs d'une leçon ou d'une série de leçons. La question de savoir comment et quand il faut le faire est plus délicate. La clarté de l'objectif compte trois aspects axés sur l'enseignant : expliquer à ses élèves comment ils sont censés réaliser la tâche qui leur est assignée ; donner aux élèves l'occasion de comprendre ce que l'on attend d'eux ; et évaluer si les élèves gagnent de l'expérience en accomplissant cette tâche en tant qu'apprenants autonomes.

L'enseignement orienté vers des buts demande à l'enseignant de prendre des mesures spécifiques pour garantir la clarté des buts et de mettre l'accent sur l'exécution de la tâche à trois moments de la leçon : au début, lorsqu'il fixe les objectifs d'apprentissage et fournit aux élèves un modèle de stratégies métacognitives pour démarrer la tâche ; au milieu ou au cours de la leçon, d'une part lorsqu'il contrôle et estime leurs progrès, en encourageant les élèves à chercher des explications par la recherche afin de les motiver, et d'autre part lorsqu'il les soutient alors qu'ils luttent, par ex. en leur suggérant des stratégies d'apprentissage pertinentes et en leur apportant un retour d'information personnalisé, notamment pour adapter ces stratégies ; et en fin de leçon, lorsqu'il donne aux élèves une évaluation globale de leurs progrès, qu'il les motive afin qu'ils poursuivent leurs efforts, qu'ils persistent et

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

qu'ils continuent à ajuster leurs stratégies, et qu'ils se fixent leurs propres objectifs quant à l'apprentissage futur une fois qu'ils ont atteint les buts qu'ils poursuivent.

Un modèle général d'enseignement et d'apprentissage peut être qualifié de processus de scaffolding. Ce terme désigne en gros une aide élaborée et proposée à l'apprenant par une personne plus expérimentée afin de contribuer à son apprentissage en mettant l'accent sur les résultats attendus de l'apprentissage ou sur les normes du programme. Voici les caractéristiques de cette forme d'aide : il s'agit d'un soutien momentané ; elle est proposée à l'apprenant en lien avec des tâches précises qu'il doit accomplir, celles-ci découlant des résultats attendus de l'apprentissage ; l'apprenant a peu de chances d'arriver au bout de la tâche sans cette aide ; et l'aide est fournie à l'enseignant élève par l'enseignant en sa capacité d'« expert » afin de permettre l'exécution satisfaisante de la tâche.

L'échafaudage pédagogique implique les processus suivants : la modélisation, qui consiste à offrir le comportement à imiter ; le retour d'information, c.-à-d. commenter une performance par rapport à une norme ; l'instruction, soit demander des actions spécifiques ; le questionnement, c.-à-d. demander une réponse verbale qui aide par la production d'une opération mentale que l'apprenant ne peut produire ou ne produirait pas seul ; la structuration cognitive, qui consiste à donner des explications ; et la structuration de la tâche, c.-à-d. le fractionnement, la séparation, l'ordonnement ou une autre manière de structurer une tâche en composantes ou à partir de ses composantes. Presque toute aide à l'apprentissage peut servir d'échafaudage pédagogique, mais le scaffolding proprement dit n'a lieu que lorsque l'enseignant apporte une aide spécifique qui répond aux critères suivants : la contingence, c.-à-d. que le soutien de l'enseignant est adapté à la compréhension actuelle de l'enseignant élève ; l'enseignant élève réalise la tâche avec l'aide de l'enseignant formateur, et l'élève réalise la tâche de façon autonome ; le déclin, c.-à-d. que l'intensité et la fréquence du soutien apporté à l'élève baissent progressivement ; et le transfert de responsabilité, l'élève prenant progressivement le contrôle de son propre apprentissage lors de la réalisation d'une tâche.

L'efficacité du scaffolding est influencée par la combinaison réfléchie, par l'enseignant, de techniques et de tâches, et par la mesure dans laquelle l'enseignant offre à ses élèves de multiples chances de retenir les concepts pertinents et les modes de réflexion de premier ordre. Les enseignants doivent apprécier les différents niveaux de scaffolding (intense, modéré et minimum) et apprendre à les utiliser de façon pertinente, en offrant un soutien plus marqué lorsqu'un élève se débat avec une certaine tâche et en réduisant l'aide apportée lorsqu'ils constatent que cet élève maîtrise bien cette tâche. Les échafaudages fondés sur la technologie sont considérés comme précieux pour appuyer les tâches de procédures et pour offrir des indices adaptés au traitement métacognitif. Ils sont aussi utiles parce qu'ils libèrent partiellement l'attention de l'enseignant en classe, lui permettant d'accorder davantage d'attention au raisonnement de ses élèves. Un plus haut degré de personnalisation du processus d'apprentissage en est rendu possible.

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

La progression des élèves est liée à une norme du programme ou du moins à un ensemble de normes connexes. L'enseignant précise la ou les normes et les relations entre les normes, et il en discute avec ses élèves. L'élève a : l'occasion d'exprimer la norme ou l'ensemble de normes par rapport aux progrès attendus ; une indication écrite et placée dans son contexte de sa performance qui indique ses faiblesses, les obstacles rencontrés et ses réussites quant au respect de ces normes, et les moyens de s'améliorer.

Ce mécanisme comporte plusieurs processus : l'identification des normes et l'interprétation de leur signification ; la description de la maîtrise de ces normes par l'élève, avec sa collaboration, ce qui devrait permettre d'identifier les points faibles de la maîtrise de l'élève et les moyens d'y remédier ; un bilan destiné à mieux déterminer les capacités actuelles de l'élève ; la réflexion à ce sujet et l'identification des moyens d'amélioration ; une insistance sur les normes du programme ; ainsi qu'un bilan métaréflexif des progrès accomplis quant au programme. Une certaine attention doit être accordée au type de bilan conservé, au média et au stockage du bilan, et à la gestion de son emploi. La progression individuelle de l'élève repose sur une approche formative qui implique : son instruction dans le but de poursuivre l'apprentissage ; une série de décisions pédagogiques prises sur la base des éléments concrets démontrant les réalisations de l'élève en rapport avec une ou plusieurs normes du programme, qu'un enseignant a rassemblés et étudiés, et la collecte d'indices suggérant que l'apprentissage de l'élève a progressé grâce au retour d'information.

### **Le perfectionnement professionnel de l'enseignant**

Une autre stratégie d'amélioration pour les écoles consiste à donner aux enseignants l'occasion de perfectionner leurs méthodes. Outre le contenu et la connaissance méthodologique dont les enseignants ont besoin afin de planifier une leçon et de la donner, ils doivent également prendre en considération divers autres facteurs et les intégrer de manière cohérente, efficace et pédagogique. Parmi ceux-ci, les connaissances antérieures, le parcours scolaire et les attentes de leurs élèves, les différences qu'il existe entre eux (par ex. leurs capacités, centres d'intérêt et motivations), les objectifs du programme et de l'institution dans son ensemble, ainsi que leurs propres objectifs pédagogiques, hypothèses théoriques et valeurs. Les enseignants doivent prendre un très grand nombre de décisions instantanées et adaptées : ils doivent réagir aux interactions avec leur classe et les diriger, mais aussi modifier leurs plans et leurs procédures méthodologiques en fonction des besoins des élèves à des moments donnés au cours de la leçon. Dans l'idéal, ils doivent créer une ambiance qui encourage l'apprentissage et la communication et faire en sorte que le niveau de la tâche ne soit ni trop haut ni trop bas. En outre, les institutions aussi bien que les classes disposent de leurs propres normes et modes d'interaction et de communication particuliers. Les enseignants jouent un rôle décisif dans la médiation entre cette culture institutionnelle et les élèves. Ils déterminent généralement le contenu des discussions qui se tiennent en classe, ils organisent les différentes phases de la leçon, ils déterminent le comportement attendu des élèves, ils choisissent qui peut répondre à une question ou contribuer à une décision, et ils décident du type de réponses qu'ils considèrent comme correctes, etc.

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

Le fait que les enseignants doivent prendre une multitude de décisions simultanées et consécutives portant notamment sur des facteurs, personnels, interpersonnels, interactifs, disciplinaires, pédagogiques et institutionnels demande une nouvelle approche de la formation continuée et du perfectionnement des enseignants. L'imposition d'une innovation prédéfinie et préétablie aux enseignants (et aux élèves) dans divers contextes institutionnels et régionaux selon un mode coercitif et reposant sur le principe hiérarchique est contre-productive et risque fortement d'inciter les enseignants à reprendre leurs pratiques routinières « sûres ». Il semble plus efficace d'encourager les enseignants à essayer de nouvelles idées en classe, à les adapter, à créer du nouveau matériel pédagogique et à justifier leurs décisions. À cet effet, il faut prendre conscience du contexte du travail des enseignants et de leurs propres schémas de communication et comportementaux. Les participants doivent pouvoir analyser leur propre classe, renforcer leurs compétences en communication et leurs stratégies de gestion de la classe, et élargir leur réserve de ressources pédagogiques.

Une approche du perfectionnement professionnel qui met l'accent sur la réflexion en action, sur l'action, l'expérimentation et la collaboration contraste fortement avec les modes formels communs de perfectionnement professionnel par lesquels il est demandé aux enseignants de réfléchir à leurs progrès par rapport à un ensemble de descriptions que leur fournit une source externe, puis ils doivent planifier et prendre des mesures concrètes dans le but d'améliorer leur performance. Nous considérons qu'il s'agit là d'une forme limitée de métaréflexion désavantagée par le fait que l'enseignant peut avoir le sentiment de ne pas s'être approprié le processus et que l'ensemble de descriptions n'a pas été écrit avec le niveau de raffinement requis pour lui permettre d'améliorer sa performance. C'est pourquoi le modèle de perfectionnement professionnel présenté ici encourage les enseignants à trouver des manières appropriées et justifiées de mettre en œuvre les connaissances acquises au cours de leur propre pratique. Pour ce faire, il rassemble trois types de connaissances (Jackson et Timperley, 2005 : 5), soit la connaissance des praticiens basée sur l'expérience accumulée, spécifique au contexte ; la « connaissance publique [externe] théorique et pratique qui pourrait servir à formuler, appuyer, structurer, illuminer ou examiner (d'un œil critique) les formes existantes de la connaissance et de la formation » ; et une « nouvelle connaissance » créée par des individus et des groupes d'enseignants, par ex. par la recherche-action :

Il s'agit d'un savoir construit de manière collaborative par des praticiens ou établi par le biais des processus d'interaction, de conception et de création, mais qui repose sur ce que nous savons et ce qui est su. Ce troisième domaine de connaissance découle d'une croyance que les processus collaboratifs, fondés sur le respect des connaissances actuelles, constituent l'instrument grâce auquel l'innovation et la créativité triomphent.  
(*ibidem*)

Bien que le concept de « praticien réfléchi » (Schon, 2005) ait énormément gagné en influence dans l'instruction et la formation des enseignants, ce concept sert aussi parfois de slogan. C'est pourquoi il est crucial de formuler des suggestions concrètes sur la manière

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

dont la réflexivité peut être encouragée lors des ateliers de perfectionnement professionnel. La liste qui suit constitue une version élargie des suggestions pratiques que nous considérons comme particulièrement utiles dans le contexte actuel :

- Les enseignants se familiarisent avec les nouvelles idées, leurs objectifs, leur logique, leur contenu et leurs procédures, et ils testent ces éléments en classe. Ils s'attellent au perfectionnement de leur pratique professionnelle et en même temps, ils adaptent, raffinent et contribuent au raffinement du programme qu'ils mettent en œuvre.
- Les enseignants réfléchissent à leurs pratiques pédagogiques passées et présentes, par ex. grâce à un portfolio de l'enseignant ou une autobiographie professionnelle, deux genres qui leur permettent d'étudier, en privé ou en public, leur propre perfectionnement, les expériences positives et marquantes qui ont façonné leur carrière, leurs objectifs changeants, leurs valeurs et leurs attentes, entre autres.
- Ils réfléchissent à leurs pratiques professionnelles, à leurs activités de routine et à leurs valeurs dans le contexte institutionnel, socioculturel, économique et politique, donc sous différents angles et selon différents points de vue. Cette méthode pourrait encourager la redéfinition et la reconceptualisation des problèmes et de leurs solutions potentielles.
- Les praticiens partagent leur matériel pédagogique et échangent leurs points de vue et leurs expériences de stratégies pédagogiques particulières avec leurs pairs. Cela leur permet d'apprendre à connaître des alternatives et d'élargir leur propre réserve de ressources.
- Les praticiens dépassent le cadre de leur classe grâce à l'accompagnement par les pairs, à l'enseignement en équipe et à l'observation de classes. De nouveau, ils peuvent apprendre des autres et contribuer à l'apprentissage de leurs pairs.
- Les enseignants découvrent et emploient des méthodes d'analyse de l'interaction de la classe et de communication liées aux possibilités offertes par le contexte et à ses contraintes.
- Ils peuvent demander un retour d'information à leurs élèves, qui représentent une source formidable mais souvent sous-estimée de perfectionnement professionnel, par exemple par le biais de journaux et de discussions individuels et de groupe. En outre, ils suivent le développement et l'apprentissage des élèves.
- Les praticiens établissent un lien avec la base de connaissances existante et avec la recherche via des publications professionnelles ou universitaires liées aux questions pertinentes concernées, comme la gestion de la classe ou la motivation des élèves. Ces lectures peuvent être partagées en guise d'incitant au dialogue professionnel entre pairs.
- Les enseignants mènent des enquêtes collaboratives, par ex. par la recherche-action.
- Ils partagent et publient les connaissances accumulées afin que celles-ci puissent orienter les pratiques dans d'autres écoles et contribuer à une réserve de ressources pour tous les enseignants concernés.
- Il est évident que cette liste peut être allongée et adaptée en fonction des besoins particuliers qui apparaissent en cours de route. Dans la section suivante, nous décrirons les buts et les procédures de la recherche-action.

## La recherche-action

La *recherche-action* (RA) est un domaine qui tente de combler le fossé entre la théorie et la pratique pédagogique en faisant participer les enseignants comme agents de véritables enquêtes. La recherche-action cherche à résoudre des problèmes pratiques, le plus souvent liés à la classe, et à favoriser le jugement pratique des acteurs en situation réelle. En faisant participer les enseignants à l'élaboration du programme scolaire et à sa mise en œuvre, les praticiens « s'approprient » les connaissances qu'ils génèrent. On suppose que l'innovation est plus facilement acceptée si les enseignants participent à la conception du matériel pédagogique adapté à leurs élèves et à leurs besoins. Comme l'élaboration du programme dépend d'un haut niveau de jugement professionnel, il est approprié de construire le perfectionnement professionnel sur la base d'un modèle d'« enseignant comme expert local ».

Il y a une série d'étapes :

- Les domaines d'intérêt pratique sont identifiés :  
*Sur quoi porte l'enquête ?*
- Ces domaines d'intérêt sont exprimés sous la forme de questions :  
*À quelle question faut-il répondre pour comprendre et résoudre le problème ?*
- Le but est identifié :  
*À quoi est destinée cette enquête ?*  
*Qui profitera de cette enquête ?*
- Des éléments concrets sont rassemblés afin de pouvoir répondre à ces questions :  
*Que savons-nous déjà de l'objet de l'enquête ?*  
*Que devons-nous savoir afin de répondre à la question posée ?*  
*Comment pouvons-nous obtenir ces informations ?*
- Ceci permet aux praticiens de modifier leur perception de leurs méthodes, d'identifier des mécanismes de changement et d'évaluer la disponibilité de l'école et des participants individuels :  
*Les données empiriques confirment-elles notre hypothèse ?*  
*Ces données ont-elles modifié notre compréhension du problème ?*  
*Qui doit participer au changement ?*  
*Ces personnes sont-elles favorables au changement ?*
- Les changements sont effectués par les praticiens dans leur pratique.
- Les effets de ces changements sont suivis et évalués :  
*Quel genre d'effets l'intervention a-t-elle ?*  
*Ces effets sont-ils ceux auxquels nous nous attendions ?*  
*Que faut-il changer pour obtenir les effets désirés ?*
- Les expériences et les nouvelles connaissances sont partagées avec d'autres dans un contexte similaire :  
*Comment et où partageons-nous les résultats ?*
- Un nouveau programme de recherche est institué :

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

*Où nous mène cette enquête ?*

*Que se passera-t-il ensuite ?*

- Et le praticien entame un nouveau cycle de recherche-action.

Les connaissances générées par la recherche-action sont à la fois uniques et généralisables. Elles découlent d'un contexte institutionnel particulier et d'agents particuliers, mais elles peuvent en même temps orienter les pratiques d'autres écoles et contribuer à leur réserve de ressources chaque fois que les caractéristiques uniques du contexte original sont rendues explicites.

La recherche-action se fonde sur des procédures et valeurs démocratiques et peut comprendre une réflexion quant à la dynamique interne de l'établissement, c.-à-d. les interrelations entre les élèves, les enseignants et les administrateurs et leurs interactions au sein de l'institution. Dans l'idéal, les projets de recherche-action mettent l'accent sur la collaboration, l'accès à l'information et à la connaissance et leur partage, l'ouverture d'esprit et le dialogue. La mise sur pied et le maintien de Communautés d'apprentissage d'enseignants sont donc des conditions préalables essentielles pour créer des cycles efficaces de recherche-action.

### **Les communautés d'apprentissage d'enseignants et les enquêtes collaboratives**

Les échanges et la collaboration interpersonnels et interdisciplinaires semblent encore être l'exception plutôt que la règle, et les enseignants travaillent de manière assez isolée. Fullan et Hargreaves (1996 : 5) soulignent les conséquences négatives potentielles de l'enseignement comme « profession solitaire » :

L'isolement professionnel des enseignants limite leur accès à de nouvelles idées et de meilleures solutions, empêche leur stress de s'extérioriser et de se dissiper, ne permet pas de reconnaître et de louer leurs succès, et permet l'existence et la persistance de l'incompétence au détriment des élèves, des collègues et des enseignants eux-mêmes. Même s'il ne le provoque pas toujours, l'isolement permet le conservatisme et la résistance à l'innovation pédagogique.

Le perfectionnement professionnel est à la fois un processus interne à l'individu (construction) et social (enculturation), car il nécessite la participation à des pratiques organisées sur le plan social dans des communautés particulières (Borko, 2004). Le perfectionnement professionnel efficace doit donc encourager non seulement la réflexion et l'apprentissage tout au long de la vie à l'échelle individuelle, mais aussi la collaboration par le biais de communautés d'apprentissage d'enseignants (TLC, « Teacher Learning Communities »). Ces communautés partagent leurs pratiques et les examinent d'un œil critique de manière collaborative et inclusive, promouvant la croissance, et poursuivent finalement un but commun : améliorer leur efficacité au profit de leurs élèves (Mitchell et Sackney, 1998). Mais plusieurs autres raisons font des TLC des outils appropriés :

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

- Les communautés d'apprentissage d'enseignants constituent un endroit non menaçant qui permet aux enseignants de remarquer les points faibles de leurs connaissances pédagogiques et liées au contenu du cours, et d'obtenir de l'aide pour remédier à ces lacunes.
- Les TLC sont ancrées dans la réalité quotidienne des classes et des écoles où travaillent les enseignants, et offrent donc aux enseignants une occasion d'entendre les récits authentiques de leurs collègues, qui montrent les bénéfices de l'adoption de ces techniques dans des situations similaires à la leur. Sans qu'ils ne soient ainsi rassurés, il y a peu de chances que les enseignants prennent le risque de bouleverser les conventions dominantes en classe. Malgré leurs limitations, les anciennes conventions permettaient au moins aux enseignants de conserver une sorte d'ordre et répondaient aux attentes de la plupart des directeurs et de leurs collègues.
- Lorsque les enseignants ajustent leurs pratiques, ils risquent de créer un certain désordre et de voir leurs élèves et eux-mêmes réaliser de moindres performances. L'appartenance à une communauté d'enseignants-apprenants qui participent ensemble à un changement apporte aux enseignants le soutien dont ils ont besoin pour prendre de tels risques. En bref, les communautés d'apprentissage d'enseignants constituent un forum où les enseignants reçoivent le soutien nécessaire pour convertir la réforme du programme en pratiques « vécues » en classe.
- Les enquêtes et l'apprentissage collaboratifs ont un grand potentiel transformateur, car ils concernent de plus grandes parties du corps enseignant et ils renforcent leur capacité à faire face changement.
- Les communautés d'apprentissage d'enseignants ancrées à l'école sont durables dans le temps, ce qui permet aux changements de se produire d'une façon propice au développement. Les connaissances générées y seront aussi diffusées en temps réel.
- L'enquête collaborative est une activité inclusive et contribue donc à la génération et au maintien d'une organisation pédagogique. La participation de toute l'institution à une réforme du programme scolaire est particulièrement importante dans les contextes où il existe un décalage entre la logique opérationnelle du système administratif et celle du système scolaire, ce qui se fait généralement aux dépens de ce dernier.
- L'enquête collaborative génère des connaissances professionnelles potentiellement pertinentes pour de plus vastes populations d'enseignants et peut de ce fait être transférée avec succès dans d'autres écoles.

Mais tandis que la collaboration au sein des TLC et par le biais de celles-ci favorise généralement la croissance et le perfectionnement des enseignants, des dynamiques de groupe particulières peuvent aussi inhiber leur perfectionnement. Par exemple, les enseignants peuvent rechigner à partager leurs connaissances avec leurs pairs ou s'entendre pour faire de la rétention d'informations. L'origine de ce problème peut être une dynamique interpersonnelle ou intergroupe particulière, ou les conditions institutionnelles dans lesquelles travaillent ces enseignants. Il est donc de la plus haute importance que les animateurs établissent un lien explicite entre la collaboration et des normes, l'égalité des chances et des

règles en matière de transparence – certaines prédéfinies, d'autres négociées par le groupe – qui régissent la participation des enseignants à la TLC. Ils doivent encourager le partage, la confiance mutuelle, le respect, l'aide, l'ouverture d'esprit et la remise en question de pratiques et de croyances qui semblent aller de soi. Et surtout, les formateurs des enseignants doivent créer un sens de la communauté et mettre l'accent sur un but commun qui contribue à maintenir l'engagement et la responsabilité collective des membres du groupe. Le regroupement croisé d'enseignants de différentes classes, différentes disciplines et différentes écoles peut s'avérer particulièrement utile car il facilite l'émergence de communautés fondées sur le dialogue sur la base des connaissances professionnelles et des centres d'intérêt partagés plutôt que d'alliances interpersonnelles.

### **Le groupement selon les aptitudes et la répartition en classes homogènes**

Il nous faut nous pencher sur trois autres questions importantes relatives aux mécanismes pédagogiques et d'apprentissage mis en place dans ces Écoles européennes : le groupement selon les aptitudes et la répartition en classes homogènes, le redoublement de classes, et l'enseignement à des groupes de classes ou d'âge différents. La première de ces questions porte sur le groupement selon les aptitudes et la répartition en classes homogènes. Adam Gamoran (2002) a résumé les données disponibles dans le monde entier quant à la manière dont ces pratiques sont mises en place et à leurs conséquences :

- Pour des raisons externes à l'école, lorsque les pédagogues répartissent les élèves sur la base des notes obtenues lors de tests, ils les séparent aussi en fonction de leur race, de leur appartenance ethnique et de leur classe sociale.
- Lorsqu'à des fins d'instruction, les élèves sont répartis en fonction de leurs capacités, que ce soit par le groupement selon les aptitudes ou par la répartition en classes homogènes, le niveau qu'ils atteignent a tendance à devenir de plus en plus inégal au fil du temps.
- La situation inégale en classe selon qu'il s'agisse de classes de haut niveau ou de niveau modeste est une raison importante qui explique l'inégalité croissante du niveau atteint par les élèves : les enseignants les plus expérimentés et les plus qualifiés sont souvent affectés aux meilleurs groupes, avec lesquels du matériel pédagogique plus ambitieux est utilisé et l'accent est davantage mis sur la discussion et l'interaction avec les élèves.
- L'enseignement à des groupes d'aptitudes hétérogènes génère moins d'inégalités, mais les élèves les plus doués ont tendance à ne pas progresser autant que lorsqu'ils sont intégrés à un groupe ou une classe de niveau supérieur, à moins que l'école ne fasse en sorte que l'excellence leur soit demandée.
- La séparation des élèves en fonction de leurs aptitudes exacerbe davantage les inégalités lorsqu'elle est plus rigide et plus profonde (comme dans la répartition en classes homogènes, ou « streaming ») que lorsqu'elle est plus flexible et liée à la matière (comme lors du groupement selon les aptitudes, ou « setting »). Elle a également pour conséquence d'étiqueter les élèves en leur prêtant un certain type d'intelligence et de capacités, et peut dès lors supprimer les chances de réussite de certains groupes d'élèves,

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

aussi bien dans le présent qu'à l'avenir. Ceci est particulièrement vrai pour les élèves qui ont de mauvais résultats scolaires.

- L'effet de l'organisation des classes afin de regrouper les élèves d'un même niveau de capacités varie en fonction de la façon dont cette organisation est mise en œuvre ; certaines utilisations faites du regroupement en fonction des capacités nuisent moins à l'égalité des chances d'apprentissage que d'autres.

Le groupement selon les aptitudes et la répartition en classes homogènes sont souvent mis en relation avec l'accroissement des inégalités des résultats des élèves. Au fil du temps, les élèves les plus doués progressent de plus en plus, tandis que les élèves qui éprouvent le plus de difficultés accusent un retard de plus en plus important. Les méthodes de travail scolaire jouent un rôle de cause à effet dans ce processus, car les classes de haut niveau constituent habituellement un meilleur environnement d'apprentissage. Le groupement selon les aptitudes pose moins de problèmes que la répartition en classes homogènes. De plus graves problèmes se poseront vraisemblablement en cas de répartition en classes homogènes, lorsque les élèves sont affectés à une même classe pour toute la journée sur la base d'un seul critère, qu'en cas de groupement selon les aptitudes, qui concerne une matière à la fois. Comme les élèves ne doivent pas être inscrits dans les mêmes groupes de niveau pour toutes les matières, le groupement selon les aptitudes (setting) entraîne une ségrégation moins marquée que la répartition en classes homogènes (streaming). De plus, comme il ne concerne qu'une matière, il offre la possibilité de cibler l'enseignement en fonction des besoins des élèves dans les classes de niveau inférieur. Au niveau secondaire, la répartition en classes homogènes peut être bénéfique pour les meilleurs élèves, mais les bénéfices apportés le sont toujours au détriment des moins bons élèves.

Le regroupement d'élèves d'aptitudes hétérogènes pose également des problèmes, surtout le fait que le programme scolaire peut être dilué en raison de l'effort consenti pour enseigner à des élèves de niveaux très divers. Les écoles qui ont recours à l'enseignement à des groupes d'élèves d'aptitudes hétérogènes doivent avoir conscience de la nécessité de continuer à offrir aux élèves qui obtiennent les meilleurs résultats des défis plus corsés. De même, les écoles qui ont recours au groupement selon les aptitudes doivent offrir à tous un enseignement de meilleure qualité que l'enseignement rencontré habituellement dans les groupes d'aptitudes moins élevées si elles veulent atténuer le problème de l'inégalité des chances.

## **Le redoublement**

Le redoublement d'une classe par certains élèves reste une pratique courante dans les systèmes scolaires du monde entier. Les arguments avancés en faveur de la rétention d'un élève et les raisons qui justifient le redoublement d'une classe sont notamment : le niveau de maturité différent dont font preuve les élèves ; la croyance qu'en permettant à un élève de recommencer son année, il aura de meilleurs résultats par la suite ; la croyance que l'organisation du programme d'enseignement est telle que l'élève qui n'a pas acquis certaines étapes de la progression n'a aucune chance d'acquérir les parties suivantes du programme ; et

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

enfin, la menace du redoublement peut motiver les élèves qui ne s'appliquent pas à l'école afin qu'ils consentissent davantage d'efforts en faveur de leurs études.

D'après les recherches menées, pourtant, rien ne prouve que le redoublement (le fait de ne pas être promu dans la classe supérieure) soit bénéfique, et le redoublement peut même être néfaste. D'après Jimerson *et coll.* (2007), les résultats des recherches indiquent que ni le redoublement ni la promotion sociale (la pratique consistant à laisser passer les élèves dans la classe supérieure afin qu'ils puissent rester avec leurs pairs de la même classe bien qu'ils ne maîtrisent pas le contenu de l'année terminée) ne semble favoriser l'apprentissage de l'élève. Bien qu'une amélioration des résultats scolaires puisse se produire au cours de l'année que l'élève redouble, les études réalisées montrent que l'amélioration des résultats scolaires baisse dans les 2 à 3 ans suivant le redoublement d'une classe, ce qui suggère que seul un effet scolaire positif temporaire est obtenu en cas de redoublement.

D'autres recherches suggèrent que le redoublement d'une classe aurait d'importants effets négatifs. Voici quelques-uns des effets négatifs du redoublement : le coût élevé du redoublement des élèves ; une diminution de l'estime de soi chez les redoublants ; le faible taux de fréquentation scolaire des redoublants ; une augmentation notoire des problèmes de comportement chez ces élèves, notamment de l'agressivité et d'un comportement violent en classe, et des cas de suspension ou d'expulsion ; et un taux accru de décrochage scolaire. Quelques éléments portent à penser que lorsque les redoublants sont promus dans la classe suivante après avoir redoublé une classe, ils obtiennent en fait de moins bons résultats en moyenne que s'ils avaient continué leur progression sans redoubler. Les redoublants ne rattrapent habituellement pas leur retard. Des études suggèrent que les élèves en difficulté scolaire apprennent plus lorsqu'ils sont promus dans la classe supérieure.

### **Les groupes d'âges différents**

Historiquement parlant, le regroupement d'élèves d'âges différents a précédé l'introduction du paradigme de groupe d'âge dans tous les pays du monde (Little, 2006). L'organisation des écoles basée sur le paradigme de groupe d'âge est principalement apparue dans les régions industrielles, en résultat d'une migration des zones rurales vers les villes et de la nécessité d'accueillir un grand nombre d'enfants au sein de structures existantes. Bien que ce système soit resté en place dans certaines régions du monde, quelques pays sont revenus à une structure multiâges en invoquant des raisons pédagogiques.

À l'échelle internationale, il existe de nombreuses formes d'organisation différentes des écoles et des classes. L'apprentissage et l'enseignement dans des classes « de plusieurs années » sont courants dans les pays développés, mais sont loin d'être limités à ces pays (Little, 2006). Toutefois, le paradigme de groupe d'âge demeure largement considéré comme la norme par les enseignants d'autres pays, et beaucoup voient dans le fait d'enseigner à un groupe d'âges différents une mauvaise relation. Le point essentiel tient à peu de choses :

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

Pour que les enfants apprennent efficacement dans un environnement où plusieurs classes sont regroupées, les enseignants doivent être bien formés, disposer de ressources suffisantes et adopter une attitude positive face à cette forme d'enseignement. Et pourtant, nombre d'enseignants qui enseignent à des classes regroupées ne sont pas formés ou ne sont formés qu'à la pédagogie uniclasse ! (Little, 2001, p. 477).

Ce problème souligne à quel point il est important que les structures regroupant des âges différents soient soigneusement réfléchies, suffisamment financées, et dotées d'un personnel enseignant correctement formé. Veenman (1995) établit une distinction entre les classes regroupant au moins deux années d'études conventionnelles auxquelles un enseignant donne cours et qui sont formées pour des raisons administratives ou économiques et les classes dans lesquelles le regroupement des âges se fait pour obtenir ce qu'elle appelle des avantages cognitifs et non cognitifs. Little critique le manque d'informations disponibles à l'échelle internationale quant à l'ampleur du phénomène de l'enseignement destiné à des groupes regroupant des classes différentes et suggère que les décideurs politiques ne se rendent tout simplement pas compte de l'ampleur de ce phénomène et ignorent la nature de ces regroupements. Elle commente ainsi : « Comme le programme, le matériel pédagogique, la préparation des enseignants et les systèmes d'évaluation sont fondés sur des écoles et des classes dans lesquelles les différentes années d'études sont séparées, il n'est guère surprenant que de nombreux enseignants adoptent une attitude négative face au rôle qu'ils vont jouer dans une classe regroupant plusieurs années » (Little, 2006, p. 340).

### **Les procédures d'agrément du programme scolaire**

Le but de la procédure d'agrément est de faire en sorte que le programme enseigné dans les Écoles européennes soit parfaitement compatible avec le programme enseigné dans une école agréée, et équivalent à celui-ci. En ce sens, la priorité du Conseil supérieur est de s'assurer que tout enfant qui fréquente une école agréée profite du même contexte pédagogique que les autres enfants inscrits dans l'une ou l'autre école du système.

Comme le souligne le Conseil supérieur dans son dernier rapport en date concernant les écoles agréées, l'agrément a pour buts de veiller à la cohérence générale de l'éducation et de la formation, de maintenir le niveau des candidats [au Baccalauréat européen] et de préserver l'équivalence pédagogique de l'enseignement dispensé, pour chaque année d'études. [Ceci] signifie que l'enseignement européen doit être examiné dans son ensemble (Conseil supérieur, 2012, p. 4).

Si l'on garde cette prémisse à l'esprit, les critères définis par le Conseil supérieur permettent au Conseil supérieur de bénéficier d'une certaine flexibilité au niveau de l'enseignement, surtout avant la cinquième année secondaire. Néanmoins, cette flexibilité ne doit pas mettre en danger la capacité des élèves à suivre les cours enseignés en sixième et septième années, et elle ne doit pas nuire à la cohérence du programme dans son ensemble, à la qualité des études

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

pour chaque année d'études ni à l'esprit européen de l'enseignement dispensé (Conseil supérieur, 2005b).

Pour les deux dernières années du cycle secondaire, qui mènent au Baccalauréat européen, le programme et la structure des cours doivent être entièrement cohérents avec les pratiques en vigueur dans les Écoles européennes (Conseil supérieur, 2005b). Cette distinction entre les cinq premières années du cycle secondaire et les deux dernières est capitale pour comprendre les deux différents types d'agrément qui existent. Le premier type d'agrément permet à l'école agréée de dispenser un enseignement européen jusqu'à la cinquième année secondaire. Le second, qui doit être négocié séparément, permet à une école agréée d'organiser l'enseignement européen en sixième et septième années et prépare donc les candidats au Baccalauréat européen. La dernière règle adoptée par le Conseil supérieur concerne le recrutement des enseignants. Les enseignants devraient être des locuteurs natifs de la langue qu'ils enseignent, et ils devraient être recrutés en coopération avec les autorités pédagogiques du pays où ils ont qualité pour exercer.

Quelques recherches universitaires réalisées à ce jour considèrent que l'origine multiculturelle des enseignants est essentielle pour le caractère « européen » du programme mis en œuvre dans les Écoles européennes. Bien qu'il s'agisse d'une règle importante, le Conseil supérieur permet une certaine flexibilité :

Dans tous les cas, [les enseignants] doivent être dûment qualifiés pour enseigner leurs disciplines dans le ou les pays (dans le cas d'une langue parlée dans plusieurs pays) dans la langue duquel ou desquels ils enseignent (Conseil supérieur, 2005b).

La procédure officielle que doivent suivre les écoles nationales pour obtenir l'agrément n'a pratiquement pas changé depuis 2005, lorsque le Conseil supérieur a adopté le Rapport du Groupe de travail II de la Troïka (*op. cit.*). La procédure comporte trois étapes : l'État dans lequel fonctionnera l'école agréée introduit un « dossier d'intérêt général » ; l'État membre présente un plan conforme aux critères de l'enseignement européen ; et finalement, les inspecteurs des Écoles européennes réalisent un audit. Pour chaque étape, le Conseil supérieur doit émettre un avis positif. Sans cela, la procédure est interrompue et la convention d'agrément n'est pas signée.

La signature de la Convention d'agrément et de coopération signifie que l'école agréée se conforme aux critères de l'enseignement européen pour les cycles maternel, primaire et secondaire (jusqu'à la cinquième année). Malgré la signature éventuelle de la Convention d'agrément, l'école demeure une entité indépendante et autonome. En effet, l'accord conclu entre le Conseil supérieur et l'école concerne les questions pédagogiques et le programme, mais pas la gestion administrative et financière de l'école. Celle-ci relève toujours de la responsabilité de l'État membre où se trouve l'école.

De ce fait, les écoles agréées peuvent être assez différentes les unes des autres. Les décisions relatives au montant du minerval ou à la direction de l'école ne sont pas identiques d'une

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

école agréée à l'autre. La logique qui sous-tend la Convention d'agrément est de nature contractuelle. Cette convention peut être renouvelée tous les trois ans, ce qui signifie que le Conseil supérieur réalise en moyenne trois audits de chaque école en 10 ans. Cette approche contractuelle donne au Conseil supérieur le pouvoir de « mettre un terme » à la convention.

Si une école agréée souhaite offrir le Baccalauréat européen, elle doit signer la « Convention additionnelle d'agrément ». Celle-ci est différente de la « Convention d'agrément et de coopération » principale. La Convention additionnelle certifie que l'école agréée dispense un enseignement européen en 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années du secondaire. Dans ce cas, les élèves qui ont fréquenté une école agréée pour les deux dernières années du secondaire peuvent être candidats au Baccalauréat européen, qui est exactement le même certificat que celui décerné aux élèves inscrits dans les Écoles européennes classiques de Type I.

Pour signer la Convention additionnelle d'agrément, les écoles doivent présenter un dossier de conformité distinct, et elles font l'objet d'un audit des inspecteurs des Écoles européennes. La Convention additionnelle doit être renouvelée tous les trois ans, tout comme la Convention classique. En secondaire, les critères pédagogiques, de programme et structurels doivent se conformer aux mêmes normes que dans le cas des Écoles européennes de Type I. Comme le stipule l'article 5 de la Convention additionnelle,

En 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> secondaire, l'école agréée doit suivre exclusivement les programmes et la structure des études spécifiques au système des Écoles européennes afin de permettre la pleine reconnaissance du titre de détenteur du Baccalauréat européen (Conseil supérieur, 2012).

Les écoles agréées assument seules la responsabilité de toutes les questions financières et de gestion. Depuis sa décision adoptée par procédure écrite en 2005 (*ibid.*), le Conseil supérieur considère que tous les coûts associés à la création d'écoles agréées doivent être pris en charge par l'État membre dans lequel se trouve l'école agréée ou par l'école elle-même.

En ce qui concerne la signature de la Convention additionnelle, qui permet à l'école agréée de délivrer le Baccalauréat européen, les coûts associés à l'épreuve finale sont également pris en charge par l'école agréée. L'article 6 de la Convention (*ibid.*) le stipule clairement, affirmant que « les coûts générés par l'organisation du Baccalauréat européen seront facturés à l'École européenne agréée au prorata du nombre d'élèves inscrits à l'examen » (*ibid.*).

Le dossier de conformité est le document officiel présenté par l'État membre intéressé par la création d'une école agréée. Ce dossier est considéré comme la première étape de la procédure d'agrément, et il nécessite l'approbation préalable du Conseil supérieur pour que la procédure puisse suivre son cours. L'analyse du document rend compte en détail des spécificités que le Conseil supérieur attend de l'école candidate, basées sur les critères de l'enseignement européen décrits plus haut.

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

Dans ce dossier, qui comporte onze pages seulement, doivent figurer des détails sur diverses questions qui vont du statut général de l'école (publique/privée/indépendante/type de financement/structure/taille) à la stratégie de mise en œuvre de l'enseignement européen. La plus grande partie du dossier se concentre sur le programme et les moyens potentiels de sa mise en œuvre. Par exemple, il comprend des questions au sujet du nombre de sections linguistiques qui seront ouvertes et de l'organisation prévue de l'enseignement de la langue maternelle aux élèves qui ne disposent pas d'une section linguistique propre. Quant au programme, les questions les plus détaillées portent sur les sixième et septième années du cycle secondaire, comme ces deux années doivent être en adéquation parfaite avec la pédagogie mise en œuvre dans l'ensemble du système des Écoles européennes.

Il est particulièrement pertinent de faire remarquer que les caractéristiques non pédagogiques des Écoles européennes qui ont été louées par les parents et les universitaires (telles que le mélange des nationalités ou les activités extrascolaires organisées dans l'ensemble du système) sont absentes du dossier de conformité. La seule question consacrée à l'essence soi-disant « européenne » de ce système se trouve dans la section consacrée au « projet d'établissement ». Ici, on pose à l'école agréée potentielle une seule question visant à détailler la « dimension européenne » de son projet.

Le document utilisé pour la dernière étape de la procédure, l'audit des inspecteurs des Écoles européennes, indique lui aussi les éléments que le Conseil supérieur prend en compte. Ce document se concentre sur les mêmes questions que dans le dossier de conformité (langues, structure, taille, caractéristiques du programme...). La « dimension européenne » qui devrait être développée au sein du système n'est pas évaluée en tant que telle. On pourrait supposer que cet élément est évalué lorsque les inspecteurs remplissent la section consacrée à la « vision, [aux] valeurs fondamentales, [au] but et [à la] mission » de l'école candidate (Conseil supérieur, 2012c), mais une fois encore, il nous faut souligner que l'une des prétendues caractéristiques du système – la promotion d'un « esprit européen » auprès des élèves – ne fait pas partie de l'évaluation formelle réalisée par le Conseil supérieur. L'audit comporte en outre l'avis écrit de trois organes externes : l'Agence européenne proche de l'école, dont la présence justifie la création d'une École européenne de Type II ; les parents ; et le ministère de l'Éducation de l'État membre concerné.

L'organisation de l'ensemble de la procédure d'agrément et l'utilisation faite des documents au cours de la procédure d'agrément semblent indiquer que le Conseil supérieur poursuit deux objectifs principaux : d'une part, préserver et garantir la qualité et un certain degré de cohérence entre les Écoles européennes et les écoles agréées ; et d'autre part, laisser aux écoles agréées une certaine flexibilité quant au minerval et à leur gestion. Le désir de laisser une certaine flexibilité à ces écoles est particulièrement évident en maternelle, en primaire et en secondaire jusqu'à la cinquième année. Les écoles agréées ne sont pas soumises aux mêmes critères stricts relatifs au nombre de sections linguistiques, au système de recrutement des enseignants, ou au programme. D'autres aspects des Écoles européennes, comme le

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

contexte culturel mixte ou la « dimension européenne », n'apparaissent pas dans la liste des demandes spécifiques du Conseil supérieur.

Au cours de ce chapitre, nous avons examiné : la participation des parents au programme, la planification par les enseignants, l'apprentissage par objectifs, le scaffolding (échafaudage pédagogique) dans l'enseignement, la progression individuelle des élèves, le perfectionnement professionnel des enseignants, les communautés d'apprentissage d'enseignants et les enquêtes collaboratives, le groupement selon les aptitudes et la répartition en classes homogènes, le redoublement et l'enseignement dans les classes regroupant des élèves d'âges ou d'années d'études différents. Nous y avons en outre identifié le rôle joué par le programme dans la procédure d'agrément des nouvelles écoles. Nous allons maintenant nous pencher sur les procédures d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles, en gardant toujours à l'esprit qu'à ce stade du projet, nous nous préoccupons de modèles pédagogiques et d'apprentissage qui ne sont pas encore suffisamment en accord avec l'objet principal de ce rapport : les politiques, stratégies et pratiques du système des Écoles européennes.

Les responsables de l'élaboration du programme doivent répondre aux questions suivantes :

- Les cinq composantes de la mise en œuvre du programme : la rédaction d'un document présentant les normes aux parents, la planification d'une suite de leçons, l'enseignement par objectifs, l'échafaudage lors de l'enseignement et la progression individuelle des élèves, sont-elles utilisées ?
- Existe-t-il des procédures fiables et valables pour recruter les enseignants ?
- Existe-t-il des procédures utiles de perfectionnement professionnel des enseignants ?
- Les écoles forment-elles des communautés d'apprentissage et les enseignants ont-ils recours à des enquêtes collaboratives ?
- Quelles sont les méthodes utilisées et les politiques en matière de groupement selon les aptitudes et de répartition en classes homogènes, de redoublement et de regroupement d'années d'études, et quelle est leur justification ?

## 4. Pédagogie

Aussi bien le système des Écoles européennes que l'élargissement de l'accès au Baccalauréat européen dans le cas des écoles agréées reposent sur l'idée que le système dans son ensemble partage une philosophie pédagogique commune. L'« ouverture » à laquelle nous avons fait référence dans l'Introduction repose sur l'idée que la notion d'enseignement européen constitue un type d'enseignement particulier, exportable et reproductible. Ce principe est actuellement organisé par un système centralisé qui donne au Conseil supérieur le pouvoir de fixer, corriger et adapter les critères d'évaluation communs. Ces critères ont été établis en 2005 et sont actualisés périodiquement (Conseil supérieur, 2005b). Le présent chapitre est consacré aux normes pédagogiques auxquelles nous avons fait référence au chapitre deux.

Le cycle secondaire des Écoles européennes compte sept années. Au cours des trois premières années, les élèves suivent un parcours commun nommé « cycle d'observation ». La plupart des matières sont encore enseignées dans la langue correspondant à la section linguistique. Au cours de la deuxième année secondaire, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, qui faisait déjà figure d'option en primaire, est obligatoire. En troisième année, les élèves suivent les cours de géographie et d'histoire dans la langue étrangère qu'ils ont choisie (souvent appelée dans ce système la « langue véhiculaire »). Le système offre trois langues véhiculaires (qui correspondent aux langues de travail de l'Union européenne) : les langues française, anglaise et allemande.

En quatrième et en cinquième, le cours obligatoire de sciences comprend de la physique, de la chimie et de la biologie, ainsi que des mathématiques. De nouvelles options sont disponibles dès la quatrième année, comme l'économie, une troisième langue étrangère et le grec ancien. Les deux dernières années, la sixième et la septième, forment un tout qui mène au Baccalauréat européen. Les cours obligatoires sont : la langue maternelle, la LII, les mathématiques, une science, la philosophie, l'éducation physique, l'histoire et la géographie. Pendant les années les préparant au Baccalauréat, les élèves choisissent parmi une série d'options, et ils peuvent décider de faire de certains des cours obligatoires des cours « à deux périodes » ou, en guise d'approfondissement, des cours « à quatre périodes ».

Le cours de géographie de septième mérite une analyse à lui seul. L'accent y est clairement mis sur l'Union européenne. Les enseignants doivent également apporter un matériel pédagogique relatif à l'Union européenne et à ses institutions et discuter des différentes façons de définir l'Europe, notamment par son environnement naturel, sa démographie, l'industrie et l'énergie, l'environnement rural, les politiques régionales, etc. Les arts et les sciences humaines occupent aussi une place particulière dans le programme, et la musique est particulièrement importante pour le système des Écoles européennes. Le programme « se doit de répondre à l'un des objectifs primordiaux des Écoles européennes, qui est de donner aux jeunes la possibilité de se montrer créatifs tout en promouvant une bonne connaissance de l'héritage européen commun » (Conseil supérieur, 2010a, p. 2). Cet élément multiculturel se

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

retrouve dans l'ensemble du programme. Banks (2007, p. 139) identifie les cinq dimensions d'une éducation multiculturelle : l'intégration du contenu (l'utilisation d'exemples et d'un contenu provenant de diverses cultures dans le cadre de l'enseignement) ; la construction de la connaissance (l'enseignant aide l'élève à comprendre les présupposés culturels implicites) ; la réduction des préjugés (ethniques, sociaux, économiques, nationalistes) ; une culture scolaire de participative ; et enfin, une pédagogie équitable (par laquelle les enseignants modifient leur enseignement de telle manière qu'ils facilitent les bons résultats scolaires des élèves).

Les Écoles européennes montrent l'exemple pour au moins deux de ces cinq dimensions : l'intégration du contenu et la construction de la connaissance. Le programme est conçu de sorte que les différentes cultures européennes bénéficient de la même estime. Pour y arriver, par exemple, des exemples transnationaux sont cités dans les programmes de géographie et d'histoire en secondaire, et dès le plus jeune âge plusieurs exemples sont donnés qui font référence à une « culture européenne » commune. De plus, le multilinguisme joue un rôle prédominant dans le programme. Allemann-Ghionda (2012, p. 126) suggère que « l'éducation multilingue est considérée comme une voie privilégiée qui mène à l'éducation interculturelle [...], leurs pédagogies sont basées sur l'hypothèse que l'acquisition d'une excellente connaissance et de la maîtrise active de langues autres que sa langue maternelle a pour effet d'élargir l'esprit et de renforcer les compétences interculturelles ».

Race (2011, p. 83) apporte des arguments supplémentaires dans cette direction. À plusieurs reprises, il a interrogé des enseignants du monde entier au sujet de leurs stratégies en matière d'éducation multiculturelle, et il est arrivé à la conclusion que le contenu lui-même n'était pas le facteur le plus important : « Les méthodes pédagogiques sont aussi importantes que le contenu et c'est la manière dont les enseignants ont la possibilité de développer leurs pratiques qui compte, soit comment les élèves débattent, digèrent et se forment leur opinion personnelle » (*ibid.*). Il est intéressant de constater que Race souligne la nécessité pour l'enseignant de constamment mettre au point de nouvelles techniques en matière d'éducation multiculturelle, en les encourageant à « apprendre de nouvelles méthodes et techniques telles que l'application d'exemples comparatifs par le biais de téléconférences, avec pour conséquence que les enfants peuvent communiquer non seulement à travers l'Europe mais à travers le monde » (Race, 2011, p. 85).

## **Une nouvelle pédagogie**

Les 9 et 10 février 2012, le Comité pédagogique mixte, qui est l'institution chargée par le Conseil supérieur de superviser toutes les questions relatives au système des Écoles européennes, a adopté le document suivant : « Nouvelle structure pour tous les programmes au sein du système des Écoles européennes » (Conseil supérieur, 2011b). Ce document illustre la voie qu'empruntent les Écoles européennes sur le plan de leur développement pédagogique. Il adopte une structure commune pour tous les programmes de matière. Chaque programme est divisé en six sections : i) Objectifs généraux des Écoles européennes ;

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

ii) Principes didactiques ; iii) Objectifs d'apprentissage ; iv) Contenu ; v) Évaluation ; et vi) Annexe.

À l'exception du premier point, qui comprend les mêmes informations pour tous les cours, tous ces points sont adaptés pour chaque cours. En ce qui concerne le premier point, le Comité pédagogique mixte a adopté un texte commun qui traduit la vision politique et pédagogique du système. Ce texte précise que le système a un double objectif :

Les Écoles européennes poursuivent une double mission : assurer une formation de base grâce à l'enseignement d'un certain nombre de matières, encourager le développement personnel des élèves dans un contexte culturel élargi. La formation de base implique l'acquisition de compétences – des connaissances, des savoir-faire et des attitudes dans des domaines variés. Quant au développement personnel, il s'opère dans toute une série de contextes d'ordre intellectuel, moral, social et culturel (Conseil supérieur, 2011b, p. 2).

Cette phrase fait implicitement référence à l'environnement multiculturel du système. On pourrait conclure de ce document que le Comité pédagogique mixte considère que l'existence d'un tel environnement multiculturel joue un rôle essentiel pour atteindre le deuxième objectif pédagogique des Écoles. La section critique de ce document poursuit :

Les élèves des Écoles européennes sont de futurs citoyens de l'Europe et du monde. Comme tels ils ont besoin d'un éventail de compétences clés pour être capables de relever les défis d'un monde en mutation rapide. En 2006 le Conseil de l'Europe et le Parlement européen ont approuvé le Cadre européen des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Il identifie huit compétences clés dont tous les individus ont besoin pour leur accomplissement personnel et l'exercice d'une citoyenneté active, pour leur intégration dans la société et pour leur travail : 1. la communication dans la langue maternelle ; 2. la communication en langues étrangères ; 3. ; 4. la compétence numérique ; 5. apprendre à apprendre ; 6. les compétences sociales et civiques ; 7. l'esprit d'initiative et d'entreprise ; 8. la sensibilité et l'expression culturelles. Les programmes des Écoles européennes cherchent à développer chez les élèves toutes ces compétences clés (Conseil supérieur, 2011b, p. 3).

Concrètement, les objectifs pédagogiques des Écoles européennes sont définis sur la base du Cadre européen des compétences clés tel qu'adopté par les institutions européennes. Cette évolution de la structure pédagogique du système place le système sous la houlette symbolique de l'Union européenne.

La nouvelle structure commune sur le plan de la pédagogie souligne la volonté d'établir des liens entre les Écoles européennes et la politique éducative de l'Union européenne. Un tel changement signifie *de facto* que les Écoles européennes représentent le premier système éducatif d'Europe à structurer leur programme en fonction des lignes directrices et du cadre

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

non contraignant adoptés au niveau européen. Ce qu'il importe de relever ici, c'est qu'au-delà de ce débat, la simple décision de baser le programme des Écoles européennes sur les lignes directrices et les priorités fixées par l'Union européenne illustre déjà une évolution importante du système.

Le document du Comité pédagogique mixte officialise le lien entre la notion de « l'enseignement européen » tel que développé par les Écoles européennes, et la politique éducative de l'Union européenne. C'est particulièrement remarquable dans la phrase introductive du document :

Le concept sous-jacent de cette structure exprime le passage d'un programme orienté contenu à un programme basé sur les compétences. La structure du programme est intentionnellement brève et précise (Conseil supérieur, 2011b, p. 1).

Concrètement, le Comité pédagogique mixte adopte la vision de l'éducation « basée sur les compétences », qui correspond à la vision développée par les institutions européennes pour leur politique éducative.

La tendance qui consiste à rapprocher les objectifs pédagogiques des Écoles européennes de l'Union européenne est également mise en évidence dans la Déclaration d'Alicante sur l'enseignement européen signée par Interparents (*op. cit.*), en avril 2012, surtout au point 14, où les parents :

(d)emandent que la détermination des États membres à investir dans le développement d'un enseignement de qualité, dans la jeunesse et la mobilité, dans la diversité culturelle et linguistique, dans la dimension et la citoyenneté européennes ainsi que dans une perspective mondiale, la stratégie Europe 2020 et les objectifs d'apprentissage tout au long de la vie s'appliquent aussi aux Écoles européennes (*op. cit.*, p. 2).

La Déclaration d'Alicante cite directement les documents considérés comme les fondements du programme politique éducatif au niveau européen : la stratégie 2020 et le concept d'« apprentissage tout au long de la vie ».

La stratégie visant à rapprocher le type de programme pédagogique offert par les Écoles européennes des politiques éducatives fixées par les institutions européennes est aussi évidente par les changements introduits au niveau du Baccalauréat européen. Lorsque le Conseil supérieur a adopté le rapport final du groupe de travail « Réforme du Baccalauréat européen », il a été convenu que les critères de notation s'inspireraient du système ECTS (European Credit Transfer System), qui est précisément le critère de notation utilisé par l'Union européenne au niveau universitaire. Nous nous concentrerons ici sur l'enseignement des sciences et des mathématiques.

## L'enseignement des sciences et des mathématiques

Les écrits concernant ce qui fait un bon programme de sciences ou de mathématiques reposent largement sur le travail conceptuel et la sagesse professionnelle. Nous ne disposons pas d'évaluations à grande échelle de qualité qui testent les interventions avec rigueur. Pour cette raison, une synthèse des recherches basées sur des données concrètes n'est tout simplement pas possible (et une quelconque étude systématique, encore moins) (par ex. Watson *et coll.*, 2013 concernant les mathématiques). Néanmoins, aussi bien dans l'éducation scientifique que dans l'éducation mathématique, il existe de plus en plus de travaux basés sur des données concrètes qui parlent de ce qui fait un bon programme. L'approche adoptée ici consiste donc à s'inspirer de ce consensus tout en faisant ressortir les divergences d'opinions substantielles lorsqu'il y en a.

La question la plus fondamentale est peut-être celle du contenu. Ces derniers temps, on a de plus en plus souvent reconnu le fait que les programmes d'éducation scientifique étaient surchargés. Trop de temps est consacré à aborder une myriade de sujets spécifiques, souvent isolés, avec pour conséquence que la « vue d'ensemble » est perdue. En revanche, les « grandes idées » de l'éducation scientifique ont été identifiées. Un espoir souvent formulé est qu'en se concentrant sur ces grandes idées, non seulement on facilitera le développement de connaissances sûres et d'une telle compréhension, mais on renforcera également la motivation des élèves. La plus connue de ces tentatives de cartographie des grandes idées de l'éducation scientifique est celle de Harlen *et coll.* (2010 ; une deuxième édition est en cours de préparation mais ne modifiera pas la liste ci-dessous), qui a trouvé dix idées de la science et quatre *au sujet de* la science :

### Les idées de la science

1. Toute la matière de l'univers est constituée de petites particules.
2. Les objets peuvent influencer d'autres objets à distance.
3. La modification du mouvement d'un objet nécessite l'action d'une force nette sur cet objet.
4. La quantité totale d'énergie dans l'univers est toujours la même, mais l'énergie peut être transformée lorsque des choses changent ou arrivent.
5. La composition de la Terre et de son atmosphère et les processus qui s'y produisent façonnent la surface de la Terre et son climat.
6. Le système solaire est une toute petite partie de l'une des millions de galaxies que compte l'univers.
7. Les organismes sont organisés sur une base cellulaire.
8. Les organismes ont besoin d'énergie et de matière, pour lesquels ils dépendent souvent d'autres organismes, ou ils entrent en concurrence avec ceux-ci.
9. Les informations génétiques se transmettent d'une génération d'organismes à l'autre.
10. La diversité des organismes, vivants et éteints, est le résultat de l'évolution.

## Les idées au sujet de la science

1. La science suppose que pour tout effet, il y a une ou plusieurs causes.
2. Les explications, théories et modèles scientifiques sont ceux qui correspondent le mieux aux faits connus à un moment donné.
3. Les connaissances produites par la science sont utilisées par certaines technologies pour créer des produits destinés à des fins humaines.
4. Les applications scientifiques ont souvent des implications éthiques, sociales, économiques et politiques.

À un niveau au-dessus de ces listes de « grandes idées », il existe des différences considérables entre les pays dans la mesure dans laquelle certaines sciences sont intégrées dans les cours de sciences à l'école. Alors que la biologie, la chimie et la physique font universellement partie des cours de sciences, l'astronomie, la (les) science(s) de la terre, l'électronique et la psychologie en font plus ou moins partie selon les pays.

En mathématiques, un grand nombre de listes comparables ont été publiées. À un plus haut niveau, d'après un rapport de la Commission européenne, les « grandes idées » des mathématiques se caractérisaient comme suit :

- un grand potentiel de développement de connaissances conceptuelles ;
- une grande pertinence pour l'édification de connaissances des mathématiques en tant que science ;
- l'appui d'arguments liés à la communication et aux mathématiques ;
- l'encouragement de la réflexion chez les enseignants (Kuntze *et coll.*, 2011, p. 8).

Watson *et coll.* (2013) ont dressé une liste comparable à la liste de Harlen *et al.* pour les sciences. Leurs sept domaines mathématiques clés sont les suivants :

- les relations entre des quantités et les expressions algébriques ;
- les pourcentages et le raisonnement proportionnel ;
- l'établissement de liens entre mesure et décimales ;
- le raisonnement spatial et géométrique ;
- le raisonnement au sujet des données ;
- le raisonnement au sujet de l'incertitude ;
- les relations fonctionnelles entre des variables.

## La progression

Il est clairement important de disposer d'un programme qui aide les élèves à progresser de leur mieux dans leur apprentissage (ou à tout le moins, qui le leur permette). Aussi bien en mathématiques qu'en sciences, un grand nombre d'études s'intéressent à la compréhension conceptuelle différente d'élèves d'âges différents. Néanmoins, ces études transversales

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

comportent un certain nombre de limites ; en particulier, elles ne suivent pas l'apprentissage au niveau individuel. Le nombre d'études longitudinales est nettement moindre ; un exemple classique est celui de Shapiro (1994).

Les études portant sur la progression de l'apprentissage des élèves (que ce soit en mathématiques, en sciences ou plus généralement) ont souvent été interprétées comme si l'apprentissage progressait sur une échelle ou par paliers, de sorte que chaque échelon de l'échelle (ou étape) doit être atteint pour que la progression puisse se poursuivre. Sans surprise, l'observation attentive de l'apprentissage des élèves, comme l'a faite Shapiro (1994), révèle que l'apprentissage se comporte rarement ainsi. Non seulement les apprenants régressent parfois, mais ils peuvent aussi « sauter » une étape (ou un échelon de l'échelle). La conséquence pour les responsables de l'élaboration des programmes en est que les concepts doivent être agencés en une suite logique qui facilite l'apprentissage, mais qu'il ne faut pas partir du principe que l'apprentissage se poursuit inexorablement en ligne droite. L'apprendre peut plutôt ressembler à la réalisation d'un puzzle dont il faut rassembler toutes les pièces, ce qui peut se faire avec succès de différentes façons et non seulement dans un ordre prédéterminé.

### **Les parcours scolaires**

Le concept de parcours scolaire est lié à celui de la progression. Nombre de programmes de mathématiques et de sciences se séparent afin de suivre deux parcours ou plus à un certain âge. Une dichotomie courante consiste à distinguer la formation théorique/pure (a) et la formation professionnelle/pratique. En principe, ceci pourrait ne pas dépendre des capacités/résultats, et parfois c'est effectivement le cas. Par exemple, dans l'enseignement supérieur, les cours de médecine et de sciences vétérinaires, bien que manifestement à orientation professionnelle/pratique, ont souvent des exigences de départ supérieures à celles de leurs équivalents théoriques. Par contre, au niveau scolaire, les élèves qui suivent un parcours professionnel/pratique sont généralement ceux qui obtiennent les moins bons résultats.

Une question particulière se pose en sciences : les différentes sciences devraient-elles être enseignées séparément ou ensemble ? Les sciences sont habituellement enseignées aux plus jeunes enfants (par ex. à l'école primaire) par un seul enseignant, ce qui facilite, mais ne nécessite pas, une approche plus interdisciplinaire. Tandis que les élèves grandissent, il y a plus de chances qu'ils aient deux ou trois professeurs de sciences différents, bien que certaines écoles continuent à enseigner les sciences ensemble jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Rien n'indique que l'étude combinée des sciences réduise le taux d'échec. En fait, l'un des arguments en faveur de cours de sciences séparés (en supposant qu'ils ne soient pas tous obligatoires) est que les élèves peuvent se concentrer sur les sciences qu'ils préfèrent et/ou dans lesquelles ils sont meilleurs – par ex. la chimie et la physique, en laissant tomber la biologie. D'un autre côté, un avantage des sciences combinées (même si elles sont enseignées par des enseignants qui enseignent leur domaine de spécialité au sein des sciences) est qu'il

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

est alors plus facile d'aborder des matières comme les sciences de la terre, qui se trouvent souvent dans une situation impossible si elles doivent être scindées entre la biologie, la chimie et la physique.

Une question commune aux mathématiques et aux sciences est la question de savoir si le choix de certains cours ferme des portes pour la suite des études. Cette éventualité est particulièrement forte en sciences. Par exemple, avant l'introduction du Programme scolaire national en Angleterre et au Pays de Galles en 1989, un élève (et souvent, en réalité, l'école en son nom) pouvait choisir combien de branches il souhaitait étudier parmi la biologie, la chimie et la physique, et ce nombre pouvait être de zéro. Le résultat était que seule une minorité d'élèves les étudiaient toutes les trois à l'âge de 16 ans. En outre, il était plus probable que les filles choisissent la biologie et les garçons, la chimie et la physique. Ces choix résistent au changement, et donc les décisions prises au cours du cycle secondaire, souvent sans grande réflexion consciente, peuvent avoir des conséquences pour toute la vie des élèves.

### **L'utilisation des contextes ou des applications**

Les sciences et les mathématiques à l'école ont souvent la réputation d'être difficiles, ennuyeuses, déconnectées des aspirations des élèves et dénuées d'intérêt pour la société dans son ensemble (Osborne *et coll.*, 1998 ; Hogden *et coll.*, 2013). Traditionnellement, leurs spécifications découlent du point de vue de professeurs de mathématiques ou de sciences professionnels, les concepts étant présentés d'une manière qui semble raisonnable à ces pédagogues. Mais beaucoup d'élèves voient les choses différemment et veulent que les enseignants leur montrent *pourquoi* ce concept est important. Une possibilité consiste à faire du contexte – ou d'un scénario – le moteur du cours (Hall *et coll.*, 2003).

Plusieurs programmes de sciences et de mathématiques ont adopté cette approche, parfois avec un zèle presque évangélique, comme on affirmait que ces programmes contribueraient à la fois à l'apprentissage et à la motivation. Il est difficile de réaliser des évaluations rigoureuses en la matière, notamment parce que les écoles peuvent souvent choisir si elles veulent adopter des cours qui suivent cette approche ; cela signifie que toute notion de contrôle s'avère difficile. Dans l'ensemble, des évaluations prudentes semblent suggérer que les éventuels avantages généralisables sont probablement faibles sur le plan du développement conceptuel, pour autant qu'il y en ait, mais que ces cours peuvent servir à motiver certains élèves (Barker et Millar, 2000 ; Bennett *et al.*, 2007).

### **Le perfectionnement des « compétences »**

La notion que les compétences (ou aptitudes) existent indépendamment du contenu a été largement critiquée, mais le perfectionnement des « compétences pratiques » est un objectif de nombreux cours de sciences, alors que cet objectif est beaucoup moins présent dans les cours de mathématiques. Les travaux pratiques en sciences comprennent un grand éventail

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

d'activités qui peuvent avoir des buts et des objectifs différents (Lunetta et Tamir, 1979). Comme telle, l'efficacité des tâches pratiques *spécifiques*, plutôt que l'efficacité des travaux pratiques en général, est ce qui doit être pris en considération. Millar et Abrahams (2009) ont inspiré un cadre analytique de plus en plus souvent utilisé lors de recherches sur les travaux pratiques scolaires. Celui-ci peut être résumé comme ceci : il s'agit d'envisager les travaux pratiques comme servant à *faire* des choses avec des objets et des idées et/ou à *apprendre* au sujet des objets et des idées. Pour certaines activités, l'enseignant veut simplement que les élèves « fassent quelque chose » avec des objets ou du matériel pour assister à un phénomène ou un événement, et qu'ils se souviennent de ce qu'ils ont vu. De telles activités, généralement décrites comme « manuelles », consistent en gros à « faire » des choses. Pour d'autres, le but de l'enseignant est d'aider les élèves à comprendre quelques-unes des idées qu'utilise la science pour décrire ou pour expliquer ce qu'ils observent, et ces activités n'ont vraiment de sens que si on les considère du point de vue d'un ensemble d'idées particulier. Pour ces activités, il est aussi important de penser que de faire. Ces activités peuvent être considérées à la fois comme « manuelles » *et* « intellectuelles » (Abrahams et Reiss, 2012).

Les responsables de l'élaboration de programmes scolaires se poseront peut-être les questions suivantes :

- Quelle stratégie d'enseignement et d'apprentissage est-elle adaptée aux mathématiques et aux sciences ?
- Comment ceci s'intègre-t-il dans le reste du programme d'études ?
- Et dans quelle mesure est-ce compatible avec la politique linguistique ?

## 5. Offre linguistique

Pour être agréés, les nouveaux établissements scolaires doivent respecter les normes attendues d'une École européenne en matière de multilinguisme, mais ils jouissent d'une certaine souplesse par rapport aux Écoles européennes traditionnelles. Les établissements candidats à l'agrément sont censés disposer de trois sections linguistiques au moins, celles-ci comprenant au minimum une des langues véhiculaires du système – à savoir le français, l'allemand ou l'anglais – et une section dans la langue du pays siège ou de tout autre pays. La présence de trois sections linguistiques constitue une priorité, mais pas une obligation (cf. Conseil supérieur, 2005b). Le nombre minimum d'enfants pour justifier l'ouverture d'une section linguistique relevant de la discrétion de l'école agréée, celle-ci n'est pas dans l'obligation de respecter les critères stricts imposés aux Écoles européennes classiques.

Par ailleurs, il est important d'encourager l'apprentissage de la langue maternelle chez tous les élèves inscrits dans l'école agréée. Dans les cas où l'école agréée ne dispose pas de la section linguistique correspondant à la langue maternelle d'un élève, elle se doit de chercher un moyen d'assurer l'enseignement de sa langue maternelle, et si besoin est, au moyen de méthodes d'apprentissage à distance (Conseil supérieur, 2005b). Là aussi, cette clause, tout en étant considérée comme une priorité, reste soumise en pratique aux capacités de l'établissement concerné.

Le rôle prépondérant joué par les « langues véhiculaires » dans les nouvelles écoles agréées est à prendre en considération. En effet, tout comme pour les Écoles européennes traditionnelles, les écoles agréées doivent être en mesure d'offrir tous les cours donnés en LII dans l'une des trois langues véhiculaires. Dans ce cadre, les écoles agréées ont le droit de tenir les cours concernés avec une certaine marge de manœuvre pour ce qui est de la règle sur les langues véhiculaires avant la cinquième année de l'école secondaire. Pour les sixième et septième années, l'histoire et la géographie doivent obligatoirement être enseignées en LII (comme c'est le cas dans les autres Écoles européennes). Dernière règle concernant les langues : les nouvelles écoles agréées sont dans l'obligation d'offrir des cours de troisième langue étrangère dès la deuxième secondaire. Autrement dit, les étudiants des écoles agréées peuvent apprendre une troisième langue étrangère dès la deuxième secondaire.

### L'offre linguistique du système

Les langues sont le facteur qui explique au mieux la genèse et l'évolution du système. En effet, les Écoles européennes ont été fondées dans un but spécifique : les fonctionnaires fraîchement arrivés à Luxembourg en 1953 désiraient que leurs enfants gardent leur patrimoine culturel. C'est dans ce but que fut instauré le système permettant à différents enfants de suivre leur scolarité dans leur langue maternelle et selon les normes de leur pays d'origine. Aussi l'histoire du système illustre-t-elle le principe selon lequel c'est le pluralisme qui prévaut dans les Écoles européennes, et non l'assimilation. L'UE comptant aujourd'hui 28 États membres et 23 langues officielles, il convient de respecter certains critères pour

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

ouvrir des sections linguistiques. Ainsi, en vertu d'une décision du Conseil supérieur, deux conditions doivent être remplies pour ouvrir une section linguistique : un minimum de 75 élèves en primaire à partir de la cinquième année après l'ouverture d'une École européenne, et un minimum de 84 élèves en secondaire à partir de la septième année après l'ouverture d'une École européenne (Conseil supérieur, 2000b, pp. 6-8).

Trois langues dites véhiculaires jouissent d'un statut spécial : le français, l'allemand et l'anglais. Les élèves doivent choisir une de ces trois langues au moment où ils entrent en deuxième année secondaire et ils garderont cette langue véhiculaire (LII) jusqu'au Baccalauréat. Il ne s'agira pas seulement d'un cours de langue à proprement parler, mais bien de la deuxième langue de travail des élèves, sachant que les cours d'histoire et de géographie se donnent dans cette langue.

Le statut de ces langues de travail fait l'objet d'un débat académique. Swan (Swan, 1996), par exemple, argue que « la France, la Grande-Bretagne et l'Allemagne disposent déjà d'un réseau de *Auslandsschulen* ou *écoles à l'étranger* », permettant à leurs ressortissants respectifs, pour le moins à Bruxelles, de suivre leurs études dans leur langue maternelle, même si cela est souvent coûteux. Cependant, un certain nombre de pays plus petits ou plus périphériques n'offrent pas de telles possibilités (*op. cit.*, p. 13). L'argumentation de Swan consiste à défendre l'idée selon laquelle les langues qui profitent le plus de la politique en place dans les Écoles européennes sont précisément celles qui ne sont pas les langues véhiculaires. Et de fait, l'objectif des Écoles européennes étant idéalement d'ouvrir des sections linguistiques dans toutes les langues parlées dans l'Union européenne, les parents issus de tous les États membres ont la possibilité d'inscrire leurs enfants dans leur section linguistique, sans pour autant que ne doive être créée une école polonaise, une espagnole, etc. à Bruxelles. Cependant, la diversité de l'offre est beaucoup plus restreinte en pratique que sur le papier : toutes les Écoles européennes ne sont pas en mesure d'offrir toutes les langues de l'UE. Comme on l'a vu, ouvrir une section linguistique présuppose un certain nombre de conditions. En fin de compte, le nombre moyen de sections est de 4 à 5 par École européenne, à l'exception de Bruxelles ou de Luxembourg, où il peut s'élever à 7, 8 ou même 9.

D'où la nécessité d'intégrer les élèves ne disposant pas d'une section linguistique propre, regroupés sous le terme de « SWALS » (Students Without A Language Section). Ces élèves doivent s'inscrire dans une des sections existantes tout en suivant en parallèle des cours de langue maternelle. La différence réside dans le fait qu'ils ne suivent qu'une seule matière dans leur langue maternelle tant en primaire qu'en secondaire, les autres matières étant enseignées dans la langue de la section qu'ils ont choisie.

Shore et Finaldi se montrent favorables à la politique linguistique des Écoles européennes. Leur étude tente de démontrer que « (...) bien que décrit officiellement comme étant une question de stratégie de développement linguistique, l'aspect peut-être le plus remarquable de [cette politique linguistique] est que les enseignants n'auront quasi jamais la même

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

nationalité que leurs élèves. Au cœur de cette décision se trouve donc probablement une tentative explicite de séparer les considérations nationales de l'enseignement de matières sensibles telles que l'histoire [ou la géographie] » (Shore et Finaldi, 2005, p. 31).

Swan (*op.cit.*) s'est également penché sur le fait de reconnaître les langues véhiculaires comme partie intégrante de la structure linguistique. Il écrit : « l'enseignement de l'histoire à des élèves qui ne sont pas des compatriotes pourrait bien pousser les enseignants à mettre en question des éléments pris au comptant dans leur pays d'origine, et ce afin de faire en sorte que le point de vue adopté soit exempt de tout filtre national » (Swan, 1996, pp. 51-2).

Shore et Finaldi (*op.cit.*), citant un enseignant, montrent en quoi le fait de donner cours à des élèves de différentes nationalités a modifié la pédagogie :

« On essaie de mentionner dans nos cours divers éléments de l'histoire de chaque nation, avec des moments particulièrement importants, de façon à ce qu'aucun élève ne se sente délaissé... Et je pense pouvoir dire que nous essayons d'adopter un point de vue paneuropéen plutôt que des points de vue purement nationaux. Par ailleurs, on essaie de sélectionner des thèmes adaptés au contexte d'une École européenne, des thèmes qui ont une dimension européenne » (*op. cit.*, p. 31).

Cependant, l'étude des manuels des élèves distribués dans les Écoles européennes révèle que ce besoin de développer la sensibilité à l'Europe chez les élèves relève plus des enseignants que des outils disponibles, puisque ces manuels sont les mêmes que ceux du circuit national. Aussi revient-il aux professeurs d'histoire et de géographie d'adopter une attitude ad hoc et transnationale :

« Cette attitude ad hoc est, en général, intrinsèquement ressentie par les enseignants, mais elle n'en reste pas moins une sorte de slogan à interpréter et à mettre en pratique. Il apparaît clairement aux enseignants qu'ils réduisent plutôt que de développer et d'étendre leur point de départ. Ils semblent vouloir dire qu'il ne s'agit pas simplement d'enseigner l'histoire britannique dans un contexte européen, ou d'ajouter un brin d'histoire de tous les autres États membres actuels » (Shore et Finaldi, 2005, p. 32).

C'est Madame Finaldi-Baratieri (2000) qui, ayant passé sept mois à visiter et à observer divers établissements, a émis l'une des principales critiques à l'égard des choix linguistiques dans les Écoles européennes. Elle a souligné qu'il était difficile de mettre en pratique le principe selon lequel toutes les langues devraient bénéficier de la même estime. Selon elle, la politique des langues véhiculaires illustre l'idée selon laquelle les Écoles européennes sont parfois plus « nationalistes » que ne le laisse entendre la rhétorique :

« Une telle politique montre bien en quoi les langues sont reflétées dans les puissances culturelle, politique et économique des nations. L'on voit notamment que l'anglais fut adopté par les Écoles européennes avant que le Royaume-Uni ne devienne membre de

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

la Communauté européenne, alors que l'espagnol, pourtant langue mondiale d'envergure similaire, n'est pas monté au rang de "langue véhiculaire", même après l'adhésion de l'Espagne [...]. Il ne fait aucun doute que les limites financières sont déterminantes, mais les Écoles européennes ont dû choisir des paramètres pour faire leur choix » (Finaldi-Baratieri, 2000, p. 27).

Plus avant, elle fait judicieusement remarquer que la politique linguistique atteste, à petite échelle, la force et l'influence exercées par les « principaux » États membres. « Cette observation permet de faire la lumière sur la dynamique du pouvoir qui limite l'extension du pluralisme dans ces établissements, présentés par ces institutions comme étant le résultat harmonieux d'une "Europe unie" » (Finaldi-Baratieri, 2000, pp. 28-29).

Il est indéniable que le système reste imparfait pour ce qui est de faire advenir l'idéal théorique de l'égalité d'estime entre les différentes langues. Derrière la pluralité annoncée se tient une réalité relativement limitée. Shore et Finaldi (*op. cit.*) recourent à une métaphore d'Orwell pour exprimer l'idée selon laquelle dans les Écoles européennes, toutes les langues sont égales, mais certaines sont plus égales que d'autres. Malgré tout et en dépit des imperfections de mise en œuvre du principe théorique qui sous-tend la politique linguistique des Écoles européennes, la palette de langues offerte reste plus vaste que dans les autres systèmes éducatifs en Europe.

Malgré ces problèmes, la politique linguistique conserve son caractère remarquable : une volonté politique d'étendre le système à toutes les langues européennes. Aussi, lorsque les conditions sont remplies, toute école rentrant dans le système se devra d'ouvrir une section, disons, bulgare ou lettonne. C'est d'ailleurs ce qui s'est produit en 2013-2014. La question qui se pose pour l'avenir des Écoles européennes est de savoir comment maintenir et faire perdurer avec certitude une telle diversité. Si la politique linguistique devient de plus en plus une affaire de « français, anglais et allemand », l'on pourrait bien affirmer que les Écoles européennes ne se démarquent quasi plus des systèmes actuels déjà bilingues. Dans certaines villes européennes, d'ailleurs, comme Londres, Paris ou Berlin, le bilinguisme est déjà une réalité sociale. Il est donc plausible de penser que si les Écoles européennes perdent petit à petit leurs principes que sont « l'égalité d'estime » et la « pluralité », pierres angulaires de leur projet pédagogique, le système risque de voir se diluer un de ses principaux atouts.

## **Un modèle bilingue**

Ce chapitre compte deux objectifs : tout d'abord, étudier les résultats fournis par les chercheurs en matière d'enseignement bilingue et trilingue ; ensuite, dégager des repères permettant de dresser un bilan des documents des Écoles européennes afin de soutenir celles-ci dans leurs efforts pour promouvoir l'apprentissage des langues et l'apprentissage par les langues.

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

L'enseignement bilingue et trilingue aide les apprenants à devenir bi- et trilingues et à le rester. Les programmes (souvent désignés sous le terme d'immersion) promeuvent un apprentissage en deux, voire trois langues. En plus des compétences de compréhension et d'expression orales, ce concept englobe l'acquisition de compétences à l'écrit (lecture et rédaction) de la langue maternelle (LI), de la deuxième langue (LII) et éventuellement d'une troisième langue (LIII). Pour atteindre cet objectif, chaque langue est enseignée en tant que telle, mais certaines matières sont en outre enseignées dans lesdites langues, telles l'histoire ou les sciences. Les programmes consistent ainsi en une sorte d'instruction linguistique par le contenu permettant de faire d'une pierre deux coups : fond et forme. Ce double objectif constitue souvent un défi à relever pour les enseignants et pour le système.

Les programmes plurilingues relèvent du concept de « bilinguisme additionnel » et de « trilinguisme additionnel », selon lequel les élèves apprennent une deuxième (voire une troisième) langue sans pour autant oublier leur première langue et même en l'améliorant (Lambert, 1975). Les programmes bilingues servent les élèves parlant la langue majoritaire d'une communauté, dite LI (par exemple des élèves de langue maternelle finnoise en immersion suédois/finlandais), mais ils peuvent aussi servir des élèves parlant une langue minoritaire et scolarisés à la fois dans cette langue minoritaire et dans la langue majoritaire de la communauté (par exemple des élèves hispanophones aux États-Unis en immersion espagnol/anglais). Les programmes trilingues servent les élèves qui parlent une langue majoritaire et qui apprennent certaines matières, telles l'économie ou les mathématiques, dans leur deuxième et/ou troisième langue (par exemple des élèves anglophones dans une communauté anglophone de Montréal qui font leur scolarité en immersion français/hébreu/anglais). Il est à noter que l'augmentation des mouvements migratoires internationaux et d'ethnies de plus en plus diverses rend la différenciation des bénéficiaires de ces programmes de plus en plus complexe. Aussi, par exemple, dans la ville anglophone de Toronto, la langue maternelle d'un important pourcentage, parfois même une majorité d'élèves en immersion français/anglais n'est ni l'anglais ni le français. Même si l'on manque encore de données chiffrées, il semble que ces élèves « immigrants » se débrouillent bien en général dans l'enseignement en immersion même si le système éducatif en fait peu pour es aider à progresser dans leur LI.

Objectifs principaux de l'enseignement bilingue et/ou trilingue :

- Compétences adaptées à l'âge en lecture, écriture, expression orale et compréhension à l'audition en LI ;
- Compétences fonctionnelles approfondies en lecture, écriture, expression orale et compréhension à l'audition en LII ;
- Compétences fonctionnelles approfondies en lecture, écriture, expression orale et compréhension à l'audition en LIII ;
- En plus des résultats linguistiques, un niveau correspondant à l'année d'études dans les autres matières, telles que les mathématiques et les sciences ;
- Compréhension et connaissance des cultures liées aux trois langues apprises.

Supposant que « les polyglottes recourent à la langue dans un but de communication et de participation à la vie interculturelle, où les individus sont perçus en tant qu'agents sociaux, [...] ont [...] l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe, 2011), il est logique pour les établissements bilingues, trilingues et multilingues d'encourager chez leurs élèves l'intérêt pour le dialogue interculturel. (Voir le Cadre européen des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.)

Les objectifs précités pèsent d'un poids certain sur l'élaboration des programmes. Les concepteurs de programmes scolaires se doivent de rendre ces objectifs réalisables par le biais de cibles mesurables et en indiquant comment les atteindre. Le corps enseignant et les élèves, quant à eux, se doivent de travailler sans relâche à l'atteinte des objectifs. Quant aux évaluateurs des programmes, il leur revient de considérer les objectifs en tant que points de repère leur permettant de dresser le bilan du programme mis en place. En outre, les objectifs susmentionnés auraient des implications pour les responsables des programmes, pour leurs gestionnaires et pour le perfectionnement professionnel des acteurs pédagogiques.

Dans la partie suivante, nous aborderons et nous résumerons les résultats d'études sur l'enseignement bi- et trilingue et qui concernent probablement les Écoles européennes. L'accent sera mis essentiellement sur les résultats atteints par les élèves suivant un programme en immersion bilingue « additionnelle » dans le cadre duquel au moins 50 % des matières sont enseignées en LII pendant plusieurs années, étant donné que ces programmes ont fait l'objet de nombreuses et copieuses études (Baker, 2006). Il sera fait référence aux résultats obtenus par les élèves dans le domaine plus rarement étudié de l'enseignement trilingue. Les objectifs liés à la culture et aux compétences interculturelles ayant fait l'objet de peu de recherches, il n'y sera pas fait référence. (Voir Tredoux *et coll.* (2009) pour envisager les raisons possibles de cet état de fait concernant la culture). Il en va de même pour les dispositions, compétences et connaissances interculturelles. Souvent peu ou mal comprises par les enseignants, elles ne font en général pas l'objet d'un enseignement et d'une évaluation *per se* (voir Candelier *et coll.*, 2012). Cependant, elles constituent une partie intégrante des compétences relevant du bilinguisme et mériteraient d'être enseignées.

## Résultats de recherches

Cette partie révèle les conclusions principales que l'on peut tirer des recherches effectuées en matière d'enseignement bilingue et trilingue. Elle concerne les compétences des élèves en première, deuxième, et troisième langues, leurs résultats dans les différentes matières (par exemple la géographie et les mathématiques), ainsi que la situation des élèves présentant des besoins socio-économiques élevés et des élèves à risques. Les études montrent que les élèves suivant un enseignement en immersion atteignent sur le long terme des résultats équivalents ou légèrement supérieurs dans les domaines que sont la lecture, l'écriture, l'expression orale et la compréhension à l'audition dans leur première langue par rapport aux élèves suivant un enseignement en une seule langue, quels que soient le contexte et la langue (Genesee, 2004 ;

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

Francis *et coll.*, 2006 ; Goldenberg, 2008 ; Lambert et Tucker, 1972 ; Lindholm-Leary, 2001 ; Lindholm-Leary et Borsato, 2006 ; Mehisto et Asser, 2007 ; Swain et Lapkin, 1982 ; Thomas et Collier, 2012 ; Valentino et Reardon, 2014). Les résultats issus des études portant sur l'enseignement trilingue sont comparables (Cenoz et Genesee, 1998 ; Genesee et Lambert, 1983 ; Housen et Baetens Beardsmore, 1987 ; So et Jones, 2002 ; Ruiz de Zarobe, à paraître).

Après plusieurs années en immersion, les compétences en deuxième langue sont supérieures à celles des élèves qui apprennent une deuxième langue par le seul biais de cours de langue. Les élèves en immersion présentent des résultats de compréhension à la lecture et de compréhension orale dans leur deuxième langue égaux à ceux des locuteurs natifs de la deuxième langue suivant leur scolarité en enseignement monolingue, et ce à l'issue de tests normalisés (Genesee, 2004). La prudence est cependant de rigueur lorsque l'on se veut d'interpréter cette donnée, car elle concerne des registres de langue confinés aux contextes scolaires. Il est en outre à noter que, si les élèves en immersion font preuve de bonnes compétences en expression orale et écrite dans leur deuxième langue, la plupart d'entre eux présentent un vocabulaire relativement réduit et s'expriment dans une syntaxe simple (Lyster, 2007). La plupart d'entre eux font aussi des erreurs grammaticales lorsqu'ils s'expriment dans leur deuxième langue, et leur registre n'est pas toujours adéquat (par exemple, ils risquent d'utiliser un langage familier dans un contexte officiel) (Johnstone, 2007 ; Mougeon *et coll.*, 2010 ; Potowski, 2007).

Certaines études montrent que les résultats d'élèves en immersion dans l'Union européenne sont meilleurs que ceux d'élèves en immersion au Canada, et ce parfois au bout d'une immersion de moindre durée. M. Housen (2002a, 2002b) s'est penché sur les résultats obtenus par des élèves d'Écoles européennes en LII dans trois pays. Il a constaté qu'en dépit du manque de soutien à l'apprentissage de la LII en dehors de l'école, ces élèves s'exprimaient de manière précise tant du point de vue grammatical que lexical dans cette deuxième langue. Il a cependant souligné que de tels niveaux ne sont atteints qu'à la fin des études secondaires. Par ailleurs, la pratique de la deuxième langue n'est pas toujours confinée à la salle de classe. Swain et Johnson (1997 faisant référence à Beardsmore et Swain, 1985) comparent les élèves en immersion française au Canada peu exposés à la langue française en dehors de l'école avec des élèves belges considérablement exposés au français en dehors de l'école. Ils en ont conclu que les élèves belges avaient besoin de deux fois moins de temps pour atteindre des niveaux de compétence équivalents en français deuxième langue. Au Luxembourg, des adolescents de 13 ans ayant eu 1450 heures de contact avec le français troisième langue ont passé des tests canadiens. Leurs résultats étaient comparables à ceux des élèves canadiens en immersion qui avaient eu 4450 heures de contact avec le français deuxième langue (Lebrun et Baetens Beardsmore, 1993). En Estonie, on a pu remarquer que les premiers élèves russophones âgés de 10 ans qui ont suivi leur scolarité en immersion précoce avaient une bien meilleure connaissance de leur deuxième langue (l'estonien) que la plupart des élèves en immersion précoce en français LII à Toronto. D'aucuns pensent que ce fait est en partie explicable par le niveau d'exigence préconisé par les enseignants estoniens, leurs excellentes compétences pédagogiques, ainsi que par le statut élevé dont jouit la langue estonienne en Estonie.

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

Dans la durée, les résultats atteints par les élèves en immersion qui apprennent les mathématiques, les sciences et l'histoire dans leur deuxième langue sont équivalents à ceux des élèves qui apprennent ces matières dans leur première langue. Ceci vaut tant pour l'école primaire que pour l'école secondaire, y compris au moment où les élèves apprennent les mathématiques, les sciences et d'autres matières à un niveau avancé et dans leur deuxième langue (Genesee, 2004 ; Valentino et Reardon, 2014). Comme les élèves des écoles secondaires au Canada et aux États-Unis peuvent choisir d'apprendre ces matières en LII, on ne sait pas si ces résultats peuvent être généralisés à un contexte où tout un groupe d'élèves doit apprendre des matières dans sa deuxième langue. Par ailleurs, certains faits portent à penser que l'apprentissage d'une matière dans une langue étrangère permet d'approfondir la compréhension de la matière concernée. Ainsi, Van de Craen *et coll.* (2007) se sont penchés sur des enfants fréquentant une école néerlandophone alors qu'ils vivaient à Bruxelles, ville essentiellement francophone, qui avaient suivi 10 % de leur scolarité en français pendant les 4 premières années du cycle primaire. Ils concluent qu'il s'agit d'une expérience fructueuse « pour tous les enfants, quel que soit leur milieu socio-économique ». Van de Craen *et coll.* (*ibid.*) ont établi que les élèves en enseignement bilingue ont de meilleurs résultats que les autres dans « pratiquement tous les sous-tests ». Ils ajoutent que ceci est « vrai pour toutes les écoles », même celles qui n'enseignent pas les mathématiques en français. Ils constatent en outre que plus les tâches étaient exprimées en mots, « plus la différence entre le groupe étudié et le groupe témoin était frappante ». Le milieu linguistique des élèves concernés n'a pas été retenu comme étant une variable significative. Van de Craen *et coll.* (*ibid.*) concluent qu'« un environnement linguistique riche semble avoir un effet positif sur les capacités cognitives des apprenants, comme le prouve un test mathématique standard », ce qui confirme les déclarations des enseignants selon lesquelles les élèves bilingues « comprennent mieux les notions abstraites ». Gajo et Sera (2002), dans leur étude sur les compétences mathématiques des élèves suivant une scolarité bilingue, ont constaté que ceux-ci étaient mieux à même de se servir des connaissances apprises. Selon les auteurs, ceci serait dû au fait que les professeurs enseignant dans une deuxième langue structurent mieux leur discours, permettant ainsi aux élèves de mieux s'approprier les concepts mathématiques.

Les avantages éventuels de l'immersion pour des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage ont également fait l'objet d'études. Ainsi, Lindholm-Leary (2001) a établi que des élèves hispanophones en situation socio-économique défavorisée, issus d'une minorité, tiraient parti d'un enseignement bilingue. Lindholm-Leary et Borsato (2006) concluent dans une étude sur la littérature américaine que l'enseignement bilingue est « particulièrement intéressant pour les élèves de langues minoritaires issus de milieux socio-économiques défavorisés ». Ils soulignent que les « élèves suivant une scolarité en deux langues présentent des résultats égaux et même souvent supérieurs à ceux des autres, surtout dans le cas de programmes à sortie tardive et de programmes d'échanges... et ce qu'il s'agisse de la lecture, des mathématiques, de la moyenne pondérée, de la présence aux cours, de terminer sa scolarité secondaire, ou de l'attitude envers l'école et soi-même ». Au Canada, Genesee (1976) a recouru à des tests de QI et aux résultats de tests nationaux normalisés pour les mathématiques et les sciences, et a établi qu'en système monolingue, les élèves en dessous de

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

la moyenne obtenaient des résultats équivalents à ceux des autres élèves. Assuied et Ragot (2005a, 2005b) ont obtenu des conclusions similaires au cours de leur étude sur un programme bilingue français-italien à la seule exception que les élèves moins doués à l'école avaient des résultats légèrement supérieurs lorsqu'ils passaient des tests de mathématiques dans leur deuxième langue. Selon eux, le fait d'étudier une matière dans une deuxième langue demanderait des efforts supplémentaires, menant à de meilleurs résultats.

### **Des programmes bilingues efficaces**

Cette partie trouve ses fondements dans les études réalisées et les conseils prodigués par de grands spécialistes dans ce domaine. Elle résume les caractéristiques essentielles des programmes éducatifs bilingues qui donnent de bons résultats :

- *Une direction d'école avisée et favorable.* Par direction « efficace », l'on entend un soutien administratif, un leadership éducatif et la capacité d'expliquer et de défendre le projet pédagogique (Lindholm-Leary, 2001).
- *Un niveau d'exigence et une motivation élevés.* Les responsables des programmes se doivent de s'engager corps et âme dans l'enseignement bilingue et de faire en sorte que leurs écoles visent un « niveau élevé et ambitieux dans toutes les matières » (Cloud *et coll.*, 2000 ; cf. Met et Lorenz, 1997).
- *Un soutien des autorités centrales et une communication régulière avec les écoles* (Howard, 2007 ; Mehisto, 2012). La communication doit circuler dans les deux sens afin que les autorités centrales soient tenues au courant des besoins des établissements.
- *Un objectif, des buts, des normes et des plans bien définis quant au contenu des cours et aux langues.* Cloud *et coll.* (2000) affirme que ces points doivent tous être « (a) compris ; (b) acceptés ; et (c) mis en œuvre de manière cohérente par le corps enseignant et par tout le personnel ». Ceci nécessite la mise en œuvre de méthodes et de plans faciles d'utilisation, dont les objectifs sont mesurables et qui intègrent les tenants et aboutissants de l'apprentissage des langues et par les langues. Ces méthodes et plans doivent en outre définir les responsabilités de chacun. Aussi, par exemple, les méthodes d'évaluation doivent tenir compte des aspects spécifiques de l'enseignement bilingue et trilingue tels qu'un retour d'information sur l'apprentissage linguistique des élèves donné par les professeurs de matières (ceux-ci jouant un rôle fondamental dans l'apprentissage de la langue).
- *La qualification des professeurs bilingues et, si possible, de la direction et de l'ensemble du personnel de l'école.* Les enseignants doivent comprendre les élèves qui ne parlent pas bien la langue dans laquelle la matière est enseignée. Tous doivent comprendre les spécificités du travail dans l'enseignement bi- ou trilingue (Fortune et Tedick, 2014).
- *Une formation continue permettant de soutenir les élèves dans la poursuite des objectifs d'apprentissage* (apprentissage du contenu et de la langue).
- *L'importance de la cohésion dans tout l'établissement.* Les établissements bi- et trilingues efficaces évitent de laisser se créer des clivages linguistiques chez le personnel et s'assurent

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

que tout le personnel partage leurs objectifs principaux, y compris l'apprentissage de toutes les langues enseignées (Banfi et Rettaroli, 2008).

- *La coopération avec tous les acteurs, y compris les parents.* En effet, il est primordial que tous les acteurs du système comprennent les objectifs, les motivations et les caractéristiques du programme pédagogique et qu'ils sachent comment participer à sa réalisation (Montecel et Cortez, 2002). En outre, ils doivent comprendre en quoi et comment leurs convictions et leurs attitudes peuvent exercer une influence sur les élèves (Lindholm-Leary, 2001).
- *Accorder une grande importance à tous les moyens d'enseignement* (Howard *et coll.*, 2007). Il est essentiel que tous les acteurs comprennent en quoi leurs convictions, actions et façons de recourir à la langue exercent une influence sur le statut des langues enseignées, car celui-ci aura sans doute un impact direct sur la motivation de l'élève.

### **La pédagogie linguistique**

L'enseignement bilingue se caractérise par le fait qu'il ne consiste pas uniquement à changer de langue d'instruction : les méthodes d'enseignement et d'apprentissage doivent être modifiées. Il est utile de remarquer que certaines méthodes d'enseignement et d'apprentissage influencent davantage les résultats des élèves (Hattie, 2012 ; Marzano *et coll.*, 2003). Des études portant sur l'enseignement bilingue ont montré que la pédagogie jouait un rôle significatif. Par exemple, Stevens (1983), qui a comparé l'apprentissage dans une méthode axée sur l'enseignant à un programme d'immersion tardive axée sur l'élève à Montréal, a découvert que la langue peut être apprise beaucoup plus rapidement dans une pédagogie axée sur l'élève. Dans la pédagogie axée sur l'élève, les adolescents choisissaient leur domaine d'apprentissage sur la base de thèmes prescrits, cherchaient eux-mêmes des données pour réaliser leurs travaux, faisaient des exposés oraux, travaillaient en collaboration avec les autres élèves et avec leurs professeurs et étaient en contact avec des locuteurs natifs de la deuxième langue (voir aussi Lyster, 2007 dans son résumé des études de Netten 1991 et Netten et Spain 1989 faisant état de la manière dont des élèves considérés comme peu doués obtiennent parfois de meilleurs résultats que des élèves considérés comme doués lors de tests de langue, pour peu que les premiers bénéficient d'une pédagogie de meilleure qualité.)

Parmi les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui semblent favoriser l'apprentissage simultané du contenu et de la langue, l'on pourra citer :

- *Un enseignement tenant compte des différences linguistiques.* Ceci implique qu'il faudra fixer des objectifs linguistiques et des objectifs relatifs au contenu dans les différentes matières, et que les élèves eux-mêmes analysent leurs progrès par rapport à ces objectifs. Il faut en outre une bonne intégration permanente du contenu et de la langue, et que tous les enseignants apprennent en permanence et de manière systématique le langage académique à leurs élèves (Echevarria *et coll.*, 2006 ; Echevarria *et coll.*, 2008). La bonne adéquation entre contenu et langue participe à la bonne gestion de la matière à assimiler, surtout quand les élèves apprennent et manipulent des notions complexes dans leur LII ou LIII. Il est à

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

noter que les professeurs de matières de différents continents éprouvent des difficultés à assumer le double rôle relevant d'un enseignement sur deux plans –la matière et la langue –(Gajo, 2007 ; Genesee, 2008 ; Coonan, 2007 ; Fortune *et coll.*, 2008 faisant référence à Silver, 2003 ; Mehisto, 2008), alors que les professeurs de langues ont pour leur part des difficultés à baser leur enseignement sur un contenu.

- *L'enseignement constant du langage académique.* En général, il faut 5 à 10 ans aux élèves immigrants en milieu anglophone pour acquérir une compétence linguistique de niveau académique (Cummins, 2000 ; Hakuta *et coll.*, 2000 ; Parrish *et coll.*, 2006). Selon l'OCDE (2013), et même dans les nations du haut de l'échelle, seuls 20 % de la population adulte atteignent un niveau élevé de compétence dans leur première langue. L'on peut supposer que le fait de développer des compétences dans une deuxième langue jusqu'à un bon niveau académique relève tout autant de l'exploit et requiert des efforts systématiques tant de la part des enseignants que de la part des élèves, dans toutes les années d'études. Il existe un lien direct entre les résultats scolaires en général et la maîtrise de la langue, surtout dans son registre académique. Le registre académique est celui qu'il est nécessaire de maîtriser pour réussir des études ; il comprend le niveau de langue nécessaire aux apprentissages et à l'acquisition de nouveaux savoir-faire et de nouvelles connaissances, au débat sur des notions abstraites et à la compréhension de concepts intellectuels (Chamot et O'Malley, 1996). Schmitt *et coll.* (2011) et Hu et Nation (2000) expliquent que la langue académique comprend huit à neuf mille familles de mots (par exemple qualification, qualifié, non qualifiée) et que les élèves doivent souvent connaître 98 % du contenu lexical d'un texte complexe pour le comprendre. Cela dit, la langue académique est composée de bien plus de choses que de terminologie spécialisée : elle revêt un certain ton, fait référence à des éléments de soutien de thèses, procède à des classifications et à des notions abstraites, souvent hors contexte. Elle comprend en outre la phraséologie, les groupements lexicaux, les collocations (groupes de mots récurrents) et suit certaines conventions grammaticales. Trop peu de professeurs de matières sont aptes à en extraire ou à en exprimer les caractéristiques, et à en étayer l'apprentissage.
- *Donner aux élèves de multiples occasions de participer activement à leur apprentissage.* Une langue s'apprend mieux quand on peut l'appréhender et la travailler en étudiant des contenus que quand on se limite à utiliser les contenus en tant que support d'apprentissage linguistique (Berman *et coll.*, 1995 ; Brinton *et coll.*, 2011). En outre, il est primordial pour les élèves d'avoir un maximum de possibilités d'exploration et d'utilisation du langage. Cette condition présuppose : une pédagogie utilisant et maîtrisant les méthodes de communication ; d'accorder une plus grande place au dialogue professeur/élèves qui favorise la motivation chez les élèves, ceux-ci jouant alors le rôle d'acteurs du discours exploratoire et du travail coopératif ; et d'accorder au contraire une moins grande importance aux exposés *ex cathedra* faits par les enseignants, suivis par les séances classiques de questions-réponses (Mercer and Dawes, 2008).

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

- *L'évaluation du fond et de la forme, notamment à titre de méthode d'apprentissage, et la responsabilité partagée de l'apprentissage du contenu et de la langue.* L'évaluation des résultats dans un contexte bi- ou trilingue diffère de l'évaluation des résultats linguistiques dans les systèmes classiques. Par exemple, il existe une tendance chez les apprenants de la LII et de la LIII à voir leurs progrès ralentir lorsque les professeurs de matière ne les évaluent pas. Les programmes efficaces favorisent le développement des compétences d'apprentissage linguistique et aident les élèves à évaluer leurs progrès.

Partant, les concepteurs de programmes devraient se poser une série de questions concernant l'apprentissage des langues et l'apprentissage par les langues :

1. Dans quelle mesure les buts et objectifs des Écoles européennes relatifs à l'apprentissage des langues et à l'apprentissage par les langues concordent-ils avec les buts prototypiques de l'enseignement bi- et trilingue ?
2. Dans quelle mesure les documents officiels et de planification des Écoles européennes sont-ils l'expression des meilleures pratiques existantes relatives à la gestion avant-gardiste de l'enseignement bilingue et trilingue ?
3. Dans quelle mesure les méthodes d'enseignement et d'apprentissage mises en œuvre par les Écoles européennes sont-elles l'expression des meilleures pratiques existantes relatives à l'enseignement et à l'apprentissage dans le cadre de l'enseignement bilingue et trilingue ?
4. Certains groupes d'élèves (par exemple ceux de certaines sections linguistiques, ou les SWALS) réussissent-ils mieux lorsqu'ils étudient dans leur LI, LII, LIII ou LIV, et atteignent-ils mieux les objectifs du programme scolaire ?
5. Comment les Écoles européennes collaborent-elles avec leurs acteurs dans le domaine de l'apprentissage des langues et de l'apprentissage par les langues, et quel est le principal objet de cette collaboration ?

## 6. Le Baccalauréat européen

Il existe plusieurs types d'évaluations normalisées ou non, qui ont pour objectif de mesurer toute une série de compétences, d'aptitudes, de traits et de comportements de nombreux individus. Au travers de tels tests, il est notamment possible de mesurer la confiance en soi, l'intelligence, le stress, la dextérité manuelle, la musicalité, la créativité, l'orientation politique, les aptitudes mathématiques, les compétences en lecture, l'hyperactivité, la distraction ou l'agressivité. Les évaluations normalisées permettent aux chercheurs de comparer les résultats de leurs propres recherches menées sur de petits échantillons de répondants avec les résultats obtenus avec une population nationale. Ces tests sont de deux types : *normatifs* et *critériels*. Les évaluations normatives déterminent un niveau fixe de réussite pour certaines années d'enseignement, quel que soit le nombre d'élèves inscrits pour cette année. Elles suivent dès lors une courbe de distribution normale et prédéfinie. Les évaluations critérielles ne fixent pas de quotas pour certaines années d'enseignement, mais jaugent le travail d'un individu par rapport à une liste de descripteurs d'indicateurs. En théorie, lorsqu'un test critériel possède cinq niveaux de réussite et un niveau d'échec, quiconque effectue ce test est susceptible d'atteindre le niveau le plus élevé. Si l'évaluation avait été normative, les individus auraient été répartis selon une courbe de distribution normale ou normalisée, qui implique que tous les participants ne peuvent atteindre le niveau le plus élevé. Dans la pratique, surtout dans le cadre d'examens aux enjeux importants, bien que ceux-ci se veuillent critériels, on remarque qu'ils font l'objet d'ajustements, afin de satisfaire à des normes préétablies.

Bien que les évaluations formatives soient plus étroitement associées au processus de formation même, seuls les résultats des évaluations sommatives jouissent d'une grande visibilité et publicité. Les évaluations formatives visent à informer l'enseignant sur la manière dont les étudiants exécutent des tâches. Les données obtenues sont censées alimenter directement le processus d'enseignement, de sorte que l'accent est placé sur la façon dont les étudiants exécutent ces tâches et résolvent les problèmes auxquels ils sont confrontés. Lors d'une évaluation formative, l'environnement ne doit pas nécessairement être normalisé. Cette évaluation permet à l'enseignant de recueillir des informations sur les moyens de progresser le plus efficacement possible, et donc de planifier l'étape suivante de l'apprentissage.

Une évaluation sommative cherche à savoir si l'étudiant maîtrise certains éléments du cursus. Elle se veut fiable et valide. L'homogénéité du contexte est jugée fondamentale à des fins de comparaison. Une évaluation sommative jalonne le processus naturel d'enseignement et d'apprentissage. Interrompue, la formation laisse ainsi la place à l'évaluation. Le moment le plus adéquat pour procéder à ce type de test est souvent déterminé par des facteurs autres que ceux émanant des objectifs d'apprentissage, par exemple des périodes prédéfinies de l'année scolaire ou l'obligation de faire rapport à des parties prenantes.

Les évaluations peuvent être plus ou moins intégrées dans les programmes scolaires. Certaines formes d'évaluation ne sont toutefois pas conçues pour mesurer le niveau

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

d'apprentissage de l'élève (ou l'efficacité du cours donné par l'enseignant). Dans ce cas, elles sont souvent associées à des mesures de la qualité supposée inhérente à l'élève, par exemple « l'intelligence ». L'évaluation intégrée est censée être plus informelle que formelle, plus formative que sommative, et orientée à la fois processus et produit. Elle sera par ailleurs plus fréquente/continue et non réalisée à un moment donné en fin de programme.

Les examens doivent être fiables et valides. La fiabilité porte sur le degré de précision d'un test par rapport à ce qu'il est supposé mesurer. Une méthode courante pour appréhender la fiabilité d'un test consiste à évaluer le même groupe à deux moments différents sur une brève période. Les résultats sont ensuite mis en parallèle et, s'ils correspondent, le test est réputé fiable. Plusieurs hypothèses sont formulées dans ce cadre : tout d'abord, le délai entre les deux tests doit être suffisamment court pour que l'on estime qu'il n'y a pas eu d'amélioration naturelle des compétences ; ensuite, le premier test ne doit pas permettre aux élèves d'améliorer leurs aptitudes en vue du second test ; enfin, ces deux examens doivent mesurer avec précision la capacité des élèves à passer des examens. On appelle cela la « *fiabilité de test-retest* ». La *méthode des deux moitiés*, quant à elle, constitue une autre manière de connaître la fiabilité d'un examen. Cette méthode compare et corrèle les notes obtenues au cours de deux moitiés comparables d'un test ou sur des questions paires et impaires. Lorsque la corrélation est importante, le chercheur peut conclure à la fiabilité du test. Cette méthode pose toutefois quelques problèmes, car on postule que les items comparés sont fondamentalement similaires. Un tel postulat n'est toutefois pas toujours possible.

Les tests doivent être valides ; dans ce contexte, plusieurs types de validité ont été proposés (Borg *et coll.*, 1983) :

- *Validité du contenu* - Les items d'un test mesurent-ils le contenu qu'ils sont censés mesurer ?
- *Validité prédictive* - Les notes d'un test sont-elles aptes à prédire la note d'un test ultérieur, au contenu similaire mais avec un niveau de difficulté différent ?
- *Validité concurrente* – Les résultats d'un test peuvent-ils être corrélés avec d'autres résultats recueillis au même moment ?
- *Validité de construction mentale* - Les items d'un test mesurent-ils des constructions mentales ou des concepts ?
- *Validité de présentation* - Les items d'un test sont-ils perçus subjectivement comme mesurant ce qu'ils sont censés mesurer ?

Dans la tradition psychométrique de l'évaluation, on part du principe qu'une personne est dotée d'une série de capacités (connaissances, compétences et dispositions), qui peuvent ensuite être caractérisées au moyen d'expériences et de tests. Par conséquent, il existe potentiellement un score qui reflète véritablement chaque personne et traduit symboliquement ses capacités dans le domaine étudié. Pour différentes raisons, des erreurs sont commises lors du calcul de ce « score véritable ». Celles-ci peuvent néanmoins être rectifiées, notamment à l'aide de diverses (donc meilleures) méthodes et approches. Si ces

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

erreurs existent, c'est parce que l'instrument choisi pour déterminer le « score véritable » d'une personne n'est pas approprié ou parce que cette personne se trouve dans un état émotionnel et affectif tel qu'il donne une image faussée de ses capacités.

D'autre part, plusieurs facteurs peuvent, lorsqu'ils sont conjugués, entraîner une variance non pertinente de la construction mentale (Messick, 1989), c'est-à-dire une variance au sein de la population de personnes testées, qui est due à des facteurs étrangers à la construction mentale évaluée. Même si les connaissances ou les compétences relatives à cette construction mentale sont équitablement réparties parmi cette population, certains sujets obtiendront de meilleurs résultats que d'autres (un meilleur score), et ce, sans disposer de davantage de connaissances ou s'avérer plus compétents quant à la construction mentale évaluée. Cela peut provoquer une sous-estimation ou une surestimation de la construction mentale (Black et Williams, 1998) ; dans les limites du seul test, il est difficile de déterminer devant lequel des deux cas de figure l'on se trouve. Le défi pour le chercheur consiste à éliminer cette variance non pertinente de la construction mentale, ce qui ne se fait pas sans heurts. Premièrement, nous ne pouvons affirmer avec certitude de quelle variance il s'agit, car nous ne connaissons pas le « score véritable » d'un individu ou le « score véritable total » d'un groupe. Nous sommes donc privés de toute base de comparaison. Il est possible de procéder à des comparaisons analytiques dans la durée (entre  $T_1$  et  $T_2$ ,  $T$  représentant un point dans le temps), entre plusieurs capacités (si un individu est expert en  $C_a$ , il le sera également en  $C_b$ ,  $C$  représentant une capacité), entre plusieurs constructions mentales ( $Co_1$  affiche le même niveau de difficulté que  $Co_2$ ,  $Co$  représentant une construction mentale), entre plusieurs paramètres performatifs ( $S_1$  est considéré comme étant semblable à  $S_2$ ,  $S$  se rapportant à un paramètre), à deux moments d'un même test (mesure externe de la fiabilité,  $R_a$ ), avec divers items d'un même test à un moment donné (mesure interne de la fiabilité,  $R_b$ ), et entre des tests comparables à deux moments différents (autre mesure externe de la fiabilité,  $R_c$ ).

Les concepteurs des tests qui sont confrontés au problème de la variance non pertinente de la construction mentale devraient tenter de reformuler la construction mentale, afin d'éviter que les éléments considérés comme étrangers à celle-ci (par exemple, le temps accordé pour résoudre un problème dans un test) en fassent partie et que l'évaluation porte finalement sur la capacité à résoudre un problème dans un délai donné plutôt que sur la seule capacité à le résoudre. Cela introduit un élément performatif dans la construction mentale. Ici aussi, cette méthode se heurte à certains obstacles, dès lors qu'elle fragilise l'idée que l'expertise d'un individu quant à la construction mentale évaluée puisse être transposée à d'autres paramètres, vu que l'évaluation dépend à présent davantage du contexte. Dans ce cas, l'aspect qui a été fragilisé est la validité prédictive de l'évaluation.

Le recours à des tests ou à des évaluations est critiqué pour diverses raisons. Tout d'abord, comme nous l'avons signalé plus haut, il n'est pas toujours aisé de procéder à des évaluations fiables et valides, ce qui peut donner des résultats biaisés. Ensuite, la construction mentale évaluée doit être définie aussi précisément que possible pour pouvoir être mesurée, avec le risque d'aboutir à une construction mentale qui soit appauvrie ou incohérente. L'exemple

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

typique est le test de QI, pour lequel il s'avère extrêmement complexe de dégager une construction mentale de l'intelligence qui soit globale et sur laquelle on puisse s'accorder. Troisièmement, les personnes examinées ne donnent pas toujours le meilleur d'elles-mêmes au cours des tests ; les résultats reflètent donc la performance de la personne durant le test et non ses compétences réelles. Enfin, certains attributs, traits ou comportements peuvent se révéler inaptes à une évaluation menée de cette manière. On estime souvent que les inventaires d'attitudes représentent mal la distribution d'une attitude au sein d'une population donnée, et ce, pour deux raisons : d'une part, les répondants ne sont pas sûrs de ce qu'ils croient et changent souvent d'avis ; et d'autre part, pour pouvoir évaluer la distribution d'une attitude, cette dernière doit être tellement balisée et instrumentalisée que les résultats des tests ne sont plus aptes à fournir une bonne compréhension de la construction mentale évaluée.

Le Baccalauréat européen constitue un des centres d'attention de notre enquête. Nous utiliserons également la théorie sur les évaluations que nous venons de décrire brièvement. Le Baccalauréat européen avance plusieurs arguments intéressants, que nous recensons ci-après :

- Les candidats passent trois épreuves orales.
- Les candidats passent cinq épreuves écrites : Langue I ou Langue I approfondie, Langue II ou Langue II approfondie, Mathématiques (5 périodes) ou Mathématiques (3 périodes), Option (4 périodes) et Option (4 périodes).
- Le Baccalauréat prend en compte les trois facteurs suivants : la note préliminaire moyenne (C, sur 100), la note moyenne des épreuves écrites (W, sur 100) et la note moyenne des épreuves orales (O, sur 100).
- La note finale totale est ventilée comme suit entre les différents volets de l'examen : 50 % pour la note préliminaire moyenne C, 35 % pour la note moyenne des épreuves écrites W et 15 % pour la note moyenne des épreuves orales O. Résultat final =  $0,50 C + 0,35 W + 0,15 O$ .
- La note préliminaire se compose des notes suivantes : notes obtenues en classe (notes A) et notes des examens partiels (notes B).
- Dans l'optique du calcul de la note préliminaire (note C), les notes obtenues en classe comptent pour 20 points sur 50. Une note de classe est attribuée, à la fin de chaque semestre, à chaque matière de la 7<sup>e</sup> année, à l'exception du cours de religion ou de morale.
- Dans l'optique du calcul de la note préliminaire (note C), les notes des examens partiels comptent pour 30 points sur 50. Une note est attribuée à chaque matière, à l'exception du cours de religion ou de morale, sur la base des résultats obtenus aux examens partiels.
- Les épreuves écrites et orales peuvent porter sur les matières suivantes : matières obligatoires (hors éducation physique et religion/morale), options et matières approfondies.

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

Quelques questions se posent pour les concepteurs de tests ou d'épreuves :

- L'épreuve est-elle fiable et valide ?
- Quelle signification et quelle valeur ont les notes pour l'interprétation et l'exploitation de l'épreuve ?
- Le lien entre les épreuves orales, les épreuves écrites et les cours (notes obtenues en classe) est-il valide et fiable ?
- L'évaluation, sous tous ses aspects, est-elle exhaustive ?
- La variance non pertinente de la construction mentale a-t-elle été éliminée autant que faire se peut ?
- Les fonctions sommative et formative de l'évaluation sont-elles nettement distinctes, et quels sont le niveau et le type d'intégration entre le test ou l'examen et le programme étudié ?
- Quels aménagements sont prévus pour les élèves qui passent des tests/examens portant sur la théorie en LII, LIII ou LIV ?

## 7. Gestion du changement

La connaissance des problèmes rencontrés par le système éducatif et des solutions potentielles ne permet pas nécessairement de guider efficacement les acteurs vers le changement. La mise en œuvre rapide et réussie des réformes dans un système scolaire dépend directement de la qualité des connaissances, des compétences et des réflexions qu'un système et les instigateurs des réformes y insufflent. De plus, les innovations et les réformes requièrent des connaissances, compétences et réflexions nouvelles et souvent fortement améliorées dans de nombreux domaines, notamment une connaissance des barrières instrumentales et affectives au changement, et du processus de changement en lui-même.

Selon Kotter (2012), tout changement efficace passe par huit étapes : définir une urgence légitime, mettre sur pied une équipe dirigeante dotée de suffisamment de pouvoir et de connaissances pour insuffler le changement, élaborer une stratégie et une vision, communiquer la vision du changement, promouvoir des actions à portée large, engranger les premiers accomplissements et les solenniser, consolider les résultats obtenus et travailler à davantage de changement, ancrer les nouvelles approches dans la culture de travail. Kotter avertit que les dernières étapes de ce processus de changement, alors que l'on progresse vers la réalisation des objectifs, se révèlent les plus susceptibles d'échec, en raison de la fatigue des acteurs, qui considèrent que les avancées déjà engrangées suffisent. Si les changements planifiés manquent d'intégration dans les routines organisationnelles, ils ont tendance à disparaître. Le respect des huit étapes de Kotter est loin d'être un processus simple et mécanique. Cela exige une solide maîtrise de la communication, de la planification, de l'inclusion des acteurs, de la gestion des connaissances et du développement de systèmes, ainsi qu'un engagement en faveur du changement souhaité. Par ailleurs, Kotter (2002) insiste sur la nécessité, pour les changements recherchés, de toucher à la fois le cœur et l'esprit. Dans ces derniers travaux, Kotter (2014) indique qu'en période de changements accélérés, les organisations doivent faire cohabiter deux systèmes : (1) un système hiérarchique traditionnel, et (2) des réseaux flexibles impliquant des personnes issues de l'ensemble de l'organisation, habilitées à proposer et piloter le changement.

Pour réformer les systèmes éducatifs, Fullan (2001) propose de maintenir l'attention sur l'objectif moral, comprendre le changement, renforcer la cohérence entre les différents aspects du changement souhaité, établir des liens, produire et partager les connaissances, et favoriser l'engagement des membres internes et externes à l'organisation (acteurs du système). Pour Fullan, il faut être conscient du domaine idéationnel des aspirations, de l'engagement et des valeurs, ainsi que des mécanismes qui régissent la manière dont les personnes travaillent ensemble, créent et gèrent les connaissances. Il convient également de façonner et d'exploiter ce domaine idéationnel. Fullan suggère de mettre particulièrement l'accent sur la cohérence entre les différents documents, qu'il s'agisse de déclarations sur la vision, de plans ou de stratégies, afin de renforcer leur message. Leurs idées et orientations doivent être claires pour quiconque les lit et les applique.

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

Malgré ce que l'on sait du changement dans l'éducation, il est notoire que les systèmes éducatifs et leurs « conventions institutionnelles sont obstinément réticents à toute évolution » (Scott, 2000). Argyris (2010) va encore plus loin lorsqu'il indique que les organisations et leurs dirigeants tendent à être « figés dans le *statu quo* » et leurs comportements. Ces comportements se caractérisent souvent par une tendance à rejeter la faute sur autrui, à manquer de lucidité et de rationalisation (Arbinger Institute, 2010). De même, Kegan et Lahey (2009) notent un malaise commun, une « immunité au changement » tant sur le plan individuel qu'institutionnel. Ils postulent que si le dirigeant n'a pas lui-même traversé une période de changement personnel, les changements qu'il pilote se révéleront superficiels.

Des travaux de grands penseurs de la gestion du changement, on peut dégager deux messages capitaux sur la manière de dépasser cette résistance au changement. D'une part, quiconque mène le changement doit être doté d'un sens métacognitif, méta-affectif et métasocial. D'autre part, les personnes viennent travailler armées de leur propre compréhension et de leurs propres sentiments, qu'il convient d'étudier à la lumière de leur fonction, afin d'appréhender leur impact sur le processus de travail. En d'autres termes, le changement sur le lieu de travail requiert presque toujours des solutions autres que simplement mécaniques ou techniques. Quel que soit le changement recherché, pour qu'il dure, il doit mener à une évolution des croyances, des sentiments, des connaissances et des comportements.

Pour sortir des solutions purement mécaniques, Kegan et Lahey (2009) estiment qu'il faut identifier les hypothèses qui orientent la prise de décision. Une hypothèse est une chose que nous considérons comme vraie, sans être le fruit d'une enquête approfondie. Par exemple, dans une organisation qui déclare vouloir répartir les responsabilités en vue d'améliorer l'apprentissage des étudiants, on peut encore trouver un responsable qui ne délègue pas suffisamment, par peur de perdre le contrôle. En effet, pour ce responsable, garder la maîtrise de sa fonction peut être une manière de garantir le respect des normes. Tant qu'une telle hypothèse n'est pas remise en question par une analyse minutieuse et que ce responsable ne croit pas en la capacité d'autrui à diriger, un changement profond ne pourra avoir lieu. Kegan et Lahey (*ibid.*) suggèrent qu'il faut aider les personnes à analyser leur propre « immunité au changement ». De même, l'établissement doit se pencher sur son immunité collective face au changement souhaité ou prévu. Une organisation qui ne remet pas en question ces hypothèses à la fois au niveau personnel et institutionnel éprouvera des difficultés à mettre en place le changement.

Dans ce contexte, trois questions se posent :

- Après avoir identifié les problèmes d'un système et suggéré des solutions, comment mettre en œuvre ces solutions ?
- Quels sont les obstacles profondément ancrés à l'application de ces solutions, et comment y remédier ?

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

- Quelles sont les conséquences potentielles volontaires et involontaires de cette application ?

## 8. Problèmes, thèmes et questions

Ce dernier chapitre du rapport préliminaire examine de façon critique les objectifs et la portée de l'étude commandée par le système des Écoles européennes suite à la demande de données sur l'impact des propositions par rapport au statu quo, et en particulier les principes énoncés dans la Convention et le mandat accordé par le Conseil supérieur. Afin d'être en mesure de maximiser l'efficacité des travaux détaillés relatifs au projet, l'équipe de projet a entrepris une première phase de collecte des données primaires avec l'aide des principaux acteurs du système, et de contrôle de bon sens des propositions émises par eux. La phase préliminaire de collecte des données a débuté fin août et se poursuivra jusqu'au début octobre 2014. Malheureusement, cela signifie que tous les points de vue initiaux des acteurs ne peuvent pas éclairer ce rapport préliminaire.

L'équipe de projet fait tout son possible pour s'assurer qu'un maximum d'acteurs soient en mesure de faire part de leurs réflexions quant aux avantages et aux inconvénients des propositions de réorganisation des études secondaires. Au moment de la rédaction du présent rapport, il nous a été possible d'organiser des consultations préliminaires avec un petit groupe de représentants d'Interparents, ainsi que des réunions séparées avec le Secrétaire général ; le Secrétaire général adjoint et son équipe, qui comprend le nouveau chef de l'Unité Baccalauréat ; deux inspecteurs du secondaire ; un directeur d'école ; un directeur adjoint ; deux conseillers d'orientation et un chef de délégation. Plusieurs réunions supplémentaires ont été fixées au début du mois d'octobre.

Sur la base de l'étude des documents mis à disposition par le système des Écoles européennes et des points de vue exprimés par les acteurs, et sur la base des connaissances actuelles du système des Écoles européennes dont dispose l'équipe de projet, qui comprend un ancien Président du Jury du Baccalauréat européen, on peut, à ce jour, faire les observations suivantes à propos du système des Écoles européennes et des propositions de réorganisation des études secondaires.

Le système des Écoles européennes a été créé en 1957 afin de dispenser un enseignement qui s'adresse essentiellement aux enfants du personnel des institutions européennes, tenant lieu d'accès à leurs systèmes éducatifs nationaux et aboutissant au Baccalauréat européen. Les Écoles européennes sont instituées par décret intergouvernemental – l'actuelle Convention fixant le statut des Écoles européennes date de 1994 – et conduisent en fin de S7, la dernière année d'études secondaires durant laquelle les élèves atteignent généralement l'âge de 18 ans, au Baccalauréat européen reconnu par tous les États membres de l'Union européenne comme répondant aux exigences de base d'accès à l'université. Le système demeure pratiquement inchangé depuis ses origines.

Les Écoles européennes offrent un programme scolaire commun harmonisé, conçu par un Conseil d'inspection qui en assure la qualité, et régi par un Conseil supérieur. Aucun diplôme intermédiaire n'est accordé. Le Baccalauréat européen exige que les élèves étudient au moins

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

8 et jusqu'à 11 matières « académiques » pondérées différemment et notées sur 10, la note finale étant calculée comme un taux de performance couvrant les années S6 et S7, avec une note de passage de 60 %.

Le programme offre une orientation scolaire qui permet de dispenser un « enseignement technique » en collaboration avec le système éducatif du pays siège, lié à l'objectif du système scolaire prodiguant un « enseignement formel ». Selon la nouvelle structure prévue pour tous les programmes du système des Écoles européennes, cela « implique l'acquisition de compétences – connaissances, aptitudes et attitudes dans une série de domaines ». Les lignes directrices pour les programmes font explicitement référence à la recommandation du Conseil européen et du Parlement européen, publiée en 2006, proposant un Cadre de compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie qui définit huit compétences essentielles – la communication en langue maternelle ; la communication en langues étrangères ; la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies ; la compétence numérique ; apprendre à apprendre ; les compétences sociales et civiques ; l'esprit d'initiative et d'entreprise ; la sensibilité et l'expression culturelles – huit compétences que les programmes de l'École européenne se targuent de vouloir développer. Par ailleurs, le développement personnel est censé prendre sa place « dans un ensemble de contextes spirituels, moraux, sociaux et culturels ».

Dans le système des Écoles européennes, les étudiants s'inscrivent, lorsqu'ils le peuvent, dans une section linguistique spécifique qui leur permet de suivre la majorité des programmes d'études dans leur langue maternelle/langue dominante, certains sujets étant enseignés par le biais d'une langue étrangère durant les dernières années d'études secondaires en vue de rassembler les élèves de différentes sections linguistiques pour favoriser la compréhension mutuelle. Par ailleurs, le nombre d'étudiants dits « SWALS », c'est-à-dire sans section linguistique, ne cesse de croître avec l'élargissement de l'Union européenne. La diversité multilingue et multiculturelle de la population scolaire est une caractéristique essentielle des Écoles européennes et n'offre pas seulement des possibilités pédagogiques, telles que l'apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue (AICL), mais s'assortit aussi de défis. La majorité des enseignants travaillant dans le système des Écoles européennes sont détachés ou affectés par les États membres de l'UE.

Le mandat initial pour la réorganisation du programme scolaire a été défini lors du Conseil supérieur des 18-20 avril 2012 à Oxford, et soutient les propositions relatives au programme scolaire ; les principaux aspects sont la rationalisation des études, en particulier en ce qui concerne les options, et l'amélioration de la flexibilité et de l'efficacité de la structure des études au cycle secondaire. Après un premier rapport du groupe de travail chargé d'élaborer des propositions, le Conseil supérieur a prorogé le mandat lors de la réunion des 16-18 avril 2013 à Bruxelles, reconnaissant la nécessité d'accorder une plus grande attention aux étudiants ne souhaitant pas passer le Baccalauréat européen en envisageant l'introduction d'un diplôme intermédiaire en S5, équivalent à CITE 2B-C, en indiquant une volonté de tenir compte de l'augmentation de la taille des groupes et en recommandant l'extension des

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

sections linguistiques à l'école secondaire. La déclaration du Conseil supérieur de 2013 recommande une structure organisationnelle, qui offre une formation diversifiée pour la plupart des étudiants jusqu'à CITE 2, suivie par une formation à orientation générale destinée à préparer à CITE 5. L'efficacité se définit par conséquent comme une réduction du taux d'abandon scolaire. En outre, il existe un ancien mandat doit permettre d'assurer l'apprentissage de la LIII à partir de la S1, de tenir compte des propositions du Groupe de travail Classiques, d'évaluer la situation des SWALS, d'inclure le projet transdisciplinaire au Baccalauréat et d'assurer l'étude de deux langues étrangères jusqu'en S7 ou un certificat de compétence linguistique en fin de S5.

Les objectifs généraux de l'évaluation externe des propositions de programme scolaire définissent les objectifs suivants (Appel d'offres « BSGEE/2014/01 ») : [le programme]

- correspond aux principes énoncés dans la Convention portant Statut des Écoles européennes ;
- assure l'accès aux systèmes d'éducation européens secondaires et supérieurs ;
- remplit le mandat accordé par le Conseil supérieur ;
- tient compte des besoins des étudiants, confrontés aux exigences du monde moderne ;
- et garantit durant les deux dernières années, menant à l'obtention du Baccalauréat européen, une formation générale articulée autour des huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

La consultation préliminaire avec les acteurs du système permet de dégager les préoccupations suivantes au sujet du *statu quo*, ainsi que les propositions présentées ici sans ordre particulier ; la question de savoir si :

- les propositions remettent suffisamment en cause les notions (telles que la taille approximative des classes) ou les pratiques (différenciation « horizontale ») considérées comme acquises ;
- les fondements « philosophiques » des propositions de programme scolaire sont suffisamment clairs et pertinents pour le monde moderne et, en même temps, si les propositions symbolisent l'affaiblissement du programme actuel ;
- l'équilibre entre le souci de rationalisation et d'efficacité et une véritable réforme de l'éducation est juste et si les changements fondamentaux au niveau de la politique éducative et de la recherche sont suffisamment au cœur des préoccupations ;
- la base factuelle qui sous-tend les propositions est suffisamment probante ;
- les propositions sont suffisamment détaillées ;
- les propositions abordent suffisamment la question de l'abandon et de l'échec en S4 et S5 en particulier, et la nécessité d'une éducation « large » et d'un diplôme reconnu pour tous ;
- on tient suffisamment compte des exigences d'accès à la formation universitaire ;

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

- le Baccalauréat européen prépare suffisamment bien les candidats à la transition vers les études supérieures et à leur caractère particulier, y compris aux projets et au travail de groupe ;
- les points faibles inhérents au système d'évaluation du Baccalauréat européen sont suffisamment pris en compte, et si la question du renvoi aux critères bénéficie d'une attention suffisante ;
- la révision actuelle de l'évaluation et de la notation doit réellement rester en dehors du champ de l'évaluation externe ;
- les besoins des étudiants sans section linguistique sont suffisamment pris en compte ;
- l'orientation du programme scolaire, axé sur la connaissance, et l'intégration des compétences sont suffisamment prises en compte (en ce compris la Dimension européenne [voire internationale] et l'apprentissage par le service) ;
- l'équilibre entre les sciences naturelles et les sciences humaines, entre le facultatif et l'obligatoire, entre l'enseignement général et la spécialisation, est juste ;
- les propositions relatives au programme scolaire sont suffisamment « prometteuses pour le futur » ;
- on accorde suffisamment d'attention au développement de l'identité culturelle des étudiants ;
- un soutien suffisant est accordé aux étudiants, en particulier à ceux qui éprouvent des difficultés à apprendre, à accéder au programme proposé et à s'investir pleinement ;
- l'approche des sections linguistiques est suffisamment pragmatique, et si le besoin d'harmonisation accrue au niveau des sections linguistiques est suffisamment pris en compte ;
- les politiques linguistiques sont suffisamment abordées ;
- les écoles sont suffisamment autonomes pour prendre des décisions pédagogiques adaptées aux besoins locaux ;
- l'apprentissage de matières fondamentales en langue étrangère (LII) aura des effets sur les acquis de l'apprentissage ;
- les nouvelles matières (HUMSCI et GENSCI) seront reconnues par les universités et s'il existe des professeurs assez qualifiés (dans le système) pour les enseigner correctement ;
- les propositions garantissent suffisamment de mobilité entre les écoles et les systèmes nationaux ;
- les avantages liés à l'amélioration de la prévisibilité des options et des passerelles proposées l'emportent sur les inconvénients d'une réduction du choix individuel ;
- on a suffisamment travaillé sur la possibilité de rendre les changements proposés opérationnels, et leur impact ;
- l'approche adoptée est suffisamment progressive et se fonde sur l'expérimentation et l'évaluation par opposition aux changements radicaux ;
- on tient suffisamment compte des implications liées à la charge de travail pour les étudiants ;
- les propositions s'appuient de façon assez explicite sur les changements pédagogiques qui surviennent ailleurs dans le système.

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

Une première étude de la documentation mise à disposition ainsi que la consultation préliminaire des acteurs permettent de soulever un certain nombre de questions :

- L'interprétation que fait le groupe proposant des recommandations pour le programme scolaire du mandat accordé par le Conseil supérieur reflète-t-elle entièrement le véritable mandat ?
- Le dossier rédigé aux fins de l'examen externe traduit-il suffisamment les aspirations et les préoccupations des acteurs du système ?

Suite à l'étude des implications des travaux réalisés à ce jour, on peut faire les observations initiales et préliminaires suivantes :

- Les propositions actuelles du groupe de travail, fortement axées sur les choix d'options disponibles et les coûts y afférents, limitent sans doute l'interprétation du mandat, par exemple en ce qui concerne la question des « besoins des élèves », où l'accent semble être fortement mis sur des propositions fondées sur une analyse des données sur les cours possibles au cycle secondaire en 2011-2012 et 2012-2013, par opposition, par exemple, à la collecte de données primaires auprès d'élèves ou de parents.
- En ce qui concerne l'accès aux systèmes d'enseignement supérieur, on ignore quelles données ont été recueillies à propos de la destination des élèves et quelle analyse a été réalisée sur les conditions d'entrée ou les exigences du programme, tout au moins pour les cours de l'enseignement supérieur les plus souvent choisis par les étudiants qui quittent les Écoles européennes, et quelles en seront les implications pour les exigences programmatiques.
- En ce qui concerne les objectifs visant à offrir un enseignement général qui s'articule autour des huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, on ignore l'ampleur de l'analyse des programmes existants en ce qui concerne les matières existantes, et si et comment les matières actuelles et les combinaisons disponibles permettent d'atteindre ces objectifs. Les propositions incluent une option TIC en S3, mais on ignore si et comment cette action proposée est liée à, et peut avoir et aura un impact sur, le désir de renforcer les compétences clés.
- En bref, les données de référence sur la base desquelles les propositions sont formulées sont sans doute assez limitées. Le lien entre les données de référence et la proposition formulée n'est pas forcément évident.
- Notre analyse préliminaire suggère également que toutes les exigences énoncées dans le mandat ne sont pas pleinement et/ou explicitement abordées dans les propositions : par exemple, l'introduction d'un diplôme intermédiaire en S5 ou le certificat de compétence

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

linguistique, également en S5. La relation avec les propositions et aspects individuels du mandat n'est pas toujours évidente non plus. Il apparaît parfois aussi que certaines questions, telles que l'enseignement de la religion/morale non confessionnelle, attirent trop l'attention.

- Du point de vue de l'évaluation, les propositions devraient tirer avantage d'un préambule fixant le but et les objectifs et fournissant quelques explications sur les concepts fondamentaux qui les guident, comme l'éducation « au sens large » et l'éducation « générale » orientée vers « les exigences du monde moderne » ; l'absence de définition claire pour de tels termes complexifie les jugements évaluatifs axés sur des critères.
- Du point de vue de l'évaluation, il aurait également été très utile d'aborder plus clairement les questions clés liées à la pratique actuelle et à la pratique future proposée, telles que l'« impact social » ; le regroupement vertical des tranches d'âge successives ; le groupement hétérogène, par opposition au groupement homogène ; la taille des classes ; ou une approche « modulaire ».
- Autre fait notable : les propositions demeurent silencieuses sur les approches pédagogiques, y compris les approches adéquates pour l'éducation plurilingue, ce qui peut être considéré comme une omission importante. Car pour l'instant, l'approche programmatique en cours d'adoption n'est pas conforme aux bonnes pratiques.

## Références

- Abrahams, I. and Reiss, M.J. (2012) Practical work: its effectiveness in primary and secondary schools in England, *Journal of Research in Science Teaching*, 49, 1035-55.
- Arbinger Institute (2010) *Leadership and Self-Deception : Getting out of the Box*, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Argyris, C. (2010) *Organizational Traps : Leadership, Culture, Organizational Design*, Oxford: Oxford University Press.
- Assuied, R, Ragot, A.M. (2005a) *Penser et apprendre en deux langues : Enquête sur les compétences cognitives des élèves de dernière année de l'école primaire en situation d'apprentissage bilingue*, Aoste, Italy : IRRE-VDA.
- Assuied, R., Ragot, A-M. (2005b) *Enquête sur les compétences cognitives des élèves de dernière année de l'école primaire en situation d'apprentissage bilingue – Rapport de recherche*, Aoste, IRRE-VDA.
- Aubrey, B. and Cohen, P. (1995) *Working Wisdom : Timeless Skills and Vanguard Strategies for Learning Organizations*, San Francisco: Jossey Bass.
- Baetens Beardsmore, H. (1987) Bilingual Education in International Schools, European Schools and Experimental Schools : A Comparative Analysis, *Bilingual Education*, Singapore: University Press.
- Baetens Beardsmore, H. (1993) *The European School Model*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (4<sup>th</sup> edition)*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*, New York : General Learning Press.
- Banfi, C. and Rettaroli, S. (2008) Staff Profiles in Minority and Prestigious Bilingual Education Contexts in Argentina, in C. Helot, and A.-M. De Mejia (eds) *Forging Multilingual Spaces: Integrating Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*. Bristol : Multilingual Matters, pp.140-180.
- Banks, J. (2007) *Multi-Cultural Education*, Chichester : Wiley
- Barker, V. and Millar, R. (2000) Students' reasoning about basic chemical thermodynamics and chemical bonding: what changes occur during a context-based post-16 chemistry course? *International Journal of Science Education*, 22, 1171-1200.
- Bennett, J., Lubben, F., and Hogarth, S. (2007). Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching, *Science Education*, 91, 347-370.
- Berman, P., Minicucci, C., McLaughlin, B., Nelson, B. and Woodworth, K. (1995) *School reform and student diversity: Case studies of exemplary practices for LEP students*. Santa Cruz, CA : National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, and B.W. Associates.
- Bernstein, B. (1990) *The Structuring Of Pedagogic Discourse*, London, Routledge.
- Black, P. and Plowright, D. (2010) 'A multi-dimensional model of reflective learning for professional development', *Reflective Practice*, 11, 2, pp. 245-58.

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

- Black, P. and Wiliam, D. (1998) 'Inside the black box: raising standards through classroom assessment', *Phi Delta Kappan*, 80 (2), pp. 139-148
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. and Wiliam, D. (2003) *Assessment for Learning: Putting it into Practice*, Buckingham, UK, Open University Press.
- Board of Governors (2000a) *Report 1*, EU Schools Network.
- Board of Governors (2000b) *Report 2*, EU Schools Network.
- Board of Governors (2011a) *Report 1*, EU Schools Network.
- Board of Governors (2011b) *Report 2*, EU Schools Network.
- Board of Governors (2011c) *Report 3*, EU Schools Network.
- Board of Governors (2012) *Report 2*, EU Schools Network.
- Bolton, G. (2010) *Reflective Practice*, London : Sage.
- Brinton, D.M., Snow, A.M. and Wesche, M. (2011) *Content-based Second Language Instruction (5<sup>th</sup> edition)*, Ann Arbor : The University of Michigan Press.
- Bulmer, J. (1990) 'Becoming a European: languages and nationalities in a European School', *Ricerca Educativa*, 3-4 (number of pages not specified).
- Butler, D. L., and Winne, P. H. (1995) 'Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis', *Review of Educational Research*, 65, pp. 245-281.
- Cambridge University, Department of International Examinations (2009) *Final Report on the External Evaluation of the European Baccalaureate*, Cambridge: University of Cambridge.
- Candelier, M., Daryai-Hansen, P. and Schroder-Sura, A. (2012) 'The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: A complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences', *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6, pp. 243-257.
- Cenoz, J., Genesee, F., (eds) (1998) *Beyond Bilingualism : Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Chamot, A. U. and O'Malley, J. M. (1996) 'The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): A model for linguistically diverse classrooms', *The Elementary School Journal*, 96, (3), pp. 259-273.
- Charter, D. (2007) £98m for Eurocrat schools, *The Times*, 03<sup>rd</sup> March, retrieved from : [www.thetimes.co.uk](http://www.thetimes.co.uk) [Accessed 10.12.13].
- Cloud, N., Genesee, F. and Hamayan, E. (2000) *Dual Language Instruction : A Handbook for Enriched Education*, Portsmouth, NH: Heinle and Heinle.
- Clutterbuck, D., and Megginson, D. (2005) *Making Coaching Work*, London: The Chartered Institute of Personnel and Development.
- Collins, A., Brown, J., and Newman, S. (1989) 'Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics', in Resnick, L. B. (ed.). *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honour of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates, pp. 453-494.
- Coonan, C.M. (2007) 'Insider Views of the CLIL Class Through Teacher Self-observation-introspection', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5) : 625-646.
- Council of Europe (2011) *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg: Council of Europe.

---

 Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes
 

---

- Cummins, J. (2000) *Language, Power, and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Darling-Hammond, L. (2010) *The Flat World and Education : How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*, New York: Teachers College Press.
- Delors, J. (1993) Letter to the European Schools, Reprinted in *Schola Europaea : 1953-1993*. Brussels: European School.
- Echevarria, J., Short, D. and Powers, K. (2006) School reform and standards-based education: An instructional model for English language learners, *Journal of Educational Research*, 99, (4), pp. 195-210.
- Echevarria, J., Vogt, E. and Short, D. (2008) *Making Content Comprehensible for English Language Learners : The SIOP Model* (3rd edition), Boston: Allyn and Bacon.
- Ellest, J. (1988) 'How I see the future of the European school system', *Schola Europaea 1978-1988*, Culham: European School, p. 79.
- European Commission (2007) *Report*, European Parliament.
- Falchikov, N. (2001) *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*, London, RoutledgeFalmer.
- Finaldi-Baratieri, D. (2000) The "Only" European schools in the European Union? *European University Institute Working Papers*, HEC No. 2000/6.
- Fogarty, R. (1991) *Ten Ways to Integrate Curriculum*, Association for Supervision and Curriculum.
- Fortune, T.W. and Tedick, D. (2014) Two-way Immersion (presentation), Tallinn, Estonia.
- Fortune, T.W., Tedick, D.J. and Walker, C.L. (2008) 'Integrated Language and Content Teaching: Insights from the Immersion Classroom', in T.W. Fortune and D.J. Tedick (eds) *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 71-96.
- Francis, D.J., Lesaux, N.K. and August, D.L. (2006) Language of instruction for language minority learners. In D.L. August, T. Shanahan (eds) *Developing Literacy in a Second Language : Report of the National Literacy Panel*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 365-414.
- Fullan, M. (2001) *Leading in a Culture of Change*, San Francisco : Jossey-Bass
- Fullan, M. (2012) *Transforming Schools an Entire System at a Time : Government Designed for New Times*, London: McKinsey Centre for Government.
- Fullan, M. (2014) *The Principal : Three Keys to Maximising Impact*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1996) *What's Worth Fighting for in Your School*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Gajo, L. (2007) 'Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development?', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, (5), pp. 563-581.
- Gajo, L., Serra, C. (2002) 'Bilingual teaching: Connecting language and concepts in mathematics', in D. So, G. Jones (eds), *Education and Society in Plurilingual Contexts*, Brussels: VUB Press, pp. 75-95.

## Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes

- Galaski, J. (2005) L'École européenne : une expérience unique – à huis clos, *Panorama*, n°231, p. 40.
- Gamoran, A. (2002) *Standards, Inequality and Ability Grouping in Schools*, Briefing General Secretary European Schools (2005) *Report*, European Schools Network.
- General Secretary European Schools (2011) *Report*, European Schools Network.
- Genesee, F. (1976) 'The role of intelligence in second language learning', *Language Learning*, 26, pp. 267-280.
- Genesee, F. (2004) 'What do we know about bilingual education for majority language students?' in T. K. Bhatia, W. Ritchie (eds), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* Malden, MA: Blackwell, pp. 547-576.
- Genesee, F. (2007) 'French immersion and at-risk students: A review of research findings', *Canadian Modern Language Review*, 63, pp. 655-688.
- Genesee, F. (2008) 'Dual Language in the Global Village', in Fortune, T.W., Tedick, D. (eds) *Pathways to Multilingualism : Evolving Perspectives on Immersion Education*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 22-45.
- Genesee, F., Baetens Beardsmore, H. (2013) *Review of Research on Bilingual and Trilingual Education*, Astana: Nazarbayev Intellectual Schools.
- Genesee, F., Lambert, W. E. (1983) 'Trilingual education for majority language children', *Child Development*, 54, pp. 105-114.
- Goldenberg, C. (2008) 'Teaching English language learners: What the research does – and does not – say', *American Educator*, 32 (2) pp. 8-23, 42-44.
- Gray, M.R (2003) 'Tense conjugations: Translating political values into an Educational Model: The European Schools 1953-2003', *Journal of Research in International Education*, 2 (3), pp. 315-330.
- Haas, L. (2004) 'Schola Europea – The European School, The Fifteen-Nation School in Luxemburg, The Pedagogical Mini-Europe', *European Education*, 36 (3) : 77-86.
- Hakuta, K., Butler, Y.G., Witt, D. (2000) *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency? University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-1*, Santa Barbara, CA: University of California, Santa Barbara.
- Hall, A., Reiss, M. J., Rowell C. and Scott, C. (2003) 'Designing and implementing a new advanced level biology course', *Journal of Biological Education*, 37: 161-167.
- Hargreaves, A. and Shirley, D. (2012) *The Global Fourth Way : The Quest for Educational Excellence*, London: Corwin.
- Harlen, W. et coll. (2010) *Principles and Big Ideas of Science Education*, Association for Science Education, Hatfield. Available at <http://www.ase.org.uk/documents/principles-and-big-ideas-of-science-education/>.
- Harris, K. R., and Graham, S. (1999) 'Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development', *Learning Disability Quarterly*, 22, pp. 251–262.
- Hart, M. (1980) European School, *Conference*, 17 (1), pp. 15-19.
- Hart, M. (1992) *The European Dimension in General Primary and Secondary Education*, Alkmaar, The Netherlands: CEVNO (Centre for International Education).

---

 Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes
 

---

- Harvey, M., Coulson, D., Mackaway, J. and Winchester-Seeto, T. (2010) 'Aligning reflection in the cooperative education curriculum', *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 11, 3: 137-52.
- Hattie, J. (2012) *Visible learning for teachers*, London: Routledge.
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007) 'The Power of Feedback', *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.
- Hogden, J., Marks, R. and Pepper, D. (2013) *Towards Universal Participation in Post-16 Mathematics : Lessons from high-performing countries*, Nuffield Foundation, London.
- Housen, A. (2002b) 'Processes and Outcomes in the European Schools Model of Multilingual Education', *Bilingual Research Journal*, 26 (1), pp. 43-62.
- Housen, A. (2008) 'Multilingual Development in the European Schools', in R. De Groof (ed.), *Brussels and Europe – Bruxelles et l'Europe*, Brussels : Academic and Scientific Publishers, pp. 455-470.
- Housen, A. (2002) 'Second language achievement in the European School system of multilingual education', in D. So and G. Jones (Eds.), *Education and Society in Plurilingual Contexts*, Brussel: VUB Press, 96-128.
- Housen, A. and Baetens Beardsmore, H. (1987) 'Curricular and Extra-Curricular Factors in Multilingual Education', *Studies in Second Language Acquisition*, 9 (1), pp. 83-102.
- Howard, E., Sugarman, J., Christian, D., Lindholm-Leary, K. and Rogers, D. (2007) *Guiding Principles for Dual Language Education*, Washington, DC : Center for Applied Linguistics.
- Hoyem, T. (1988) *European School Culham : Schola Europaea 1978-1988*, Culham: European School.
- Hoyem, T. (1993) *Letter to the Secretary-General : Schola Europaea 1953-1993*, Brussels: European School.
- Hu, M. and Nation, I.S.P. (2000) 'Vocabulary density and reading comprehension', *Reading in a Foreign Language*, 13 (1), pp. 403-430.
- Johnstone, R. (2007) 'Characteristics of Immersion Programmes', in O. García, C. Baker (eds) *Bilingual Education: An Introductory Reader*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 19-32.
- Jonckers, R. (2000) The European School Model : Part II, *International Schools Journal*, 20 (1), pp. 45-50.
- Kegan, R. (2009) *Immunity to Change : How to Overcome It and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization*, Boston: Harvard Business Press.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning experience as a source of learning and development*, New Jersey, Prentice Hall.
- Kotter J.P. (2012) *The Heart of Change*, Boston: Harvard Business School Press.
- Kotter, J.P. (2012) *Leading Change*, Boston : Harvard Business School Press.
- Kotter, J.P. (2014) *XLR8 Accelerate*, Boston : Harvard Business School Press.
- Kuntze, S., Lerman, S., Murphy, B., Siller, H-S., Kurz-Milcke, E., Winbourne, P., Vogl, C., Dreher, A., Wagner, A., Wörn, C., Schneider, M. and Fuchs, K-J. (2011) *Awareness of Big Ideas in mathematics classrooms: Final report*, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission, Pädagogische Hochschule, Ludwigsburg.
- Lambert, W.E. (1975) 'Culture and Language as Factors in Learning and Education', in A.

## Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes

- Wolfgang (ed.) *Education of Immigrant Students: Issues and Answers*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, pp. 55-83.
- Lambert, W.E., Tucker, G.R. (1972) *The bilingual education of children : The St. Lambert experiment*, Rowley, MA: Newbury House.
- Lebrun, N. and Baetens Beardsmore, H. (1993) 'Trilingual Education in the Grand Duchy of Luxembourg', in H. Baetens Beardsmore (ed.) *European Models of Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 101-120.
- Levin, B. (2008) *How to Change 5,000 Schools : A practical and positive approach for leading change at every level*, Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001) *Dual language education*, Avon, UK : Multilingual Matters.
- Lindholm-Leary, K.J. and Borsato, G. (2006) 'Academic achievement', in F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders and D. Christian (eds) *Educating English Language Learners*, New York: Cambridge University Press, pp. 176-222.
- Lunetta, V. N. and Tamir, P. (1979) Matching lab activities with teaching goals, *The Science Teacher*, 46(5), 22-24.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*, Amsterdam : John Benjamins.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., Pollock, J.E. (2001) *Classroom instruction that works : Research-based strategies for increasing student*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meece, J., Anderman, E. and Anderman, L. (2006) 'Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement', *Annual Review of Psychology*, 57 (1), pp. 487-503.
- Mehisto, P. (2008) 'CLIL Counterweights: Recognising and Decreasing Disjuncture in CLIL', *International CLIL Research Journal*, 1 (1), pp. 93-115.
- Mehisto, P. (2012) *Excellence in Bilingual Education : A Guide for School Principals*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehisto, P. and Asser, H. (2007) 'Stakeholder perspectives : CLIL programme management in Estonia', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), pp. 683-701.
- Mercer, N. and Dawes, L. (2008) 'The Value of Exploratory Talk', in N. Mercer, S. Hodgkinson (eds) *Exploring Talk in Schools*, London : Sage, pp. 55-71.
- Met, M. and Lorenz, E. B. (1997) 'Lessons from U.S. immersion programs: Two decades of experience', in R. K. Johnson, M. Swain (eds), *Immersion Education: International Perspectives*, New York: Cambridge University Press, pp. 243-264.
- Milana, M. (2008) 'Is the European (Active) Citizenship Ideal Fostering Inclusion within the Union? A Critical Review', *European Journal of Education*, 43 (2), pp. 207-216.
- Millar, R. and Abrahams, I. (2009) 'Practical work: making it more effective', *School Science Review*, 91(34), 59-64.
- Montecel, M. and Cortez, J. (2002) 'Successful Bilingual Education Programs: Development and the Dissemination of Criteria To Identify Promising and Exemplary Practices in Bilingual Education at the National Level', *Bilingual Research Journal*, 26 (1), pp. 1-21.
- Mougeon, R., Nadaski, T., Rehner, K. (2010) *The sociolinguistic competence of immersion students*, Clevedon: Multilingual Matters.

---

 Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes
 

---

- Mourshed, M., Chijioke, C. and Barber, M. (2010) *How the world's most improved school systems keep getting better*, London: McKinsey.
- OECD (2013) *First Results from the Survey of Adult Skills*, Paris: OECD.
- Olsen, J. (2000) The European School model Part I, *International Schools Journal*, 22 (1), pp. 38-44.
- Osborne, J., Driver, R. and Simons, S. (1998) 'Attitudes to science : issues and concerns. *School Science Review*', 79 (288), 27-33.
- Parrish, T., Merickel, A., Perez, M., Linquanti, R., Socias, M., Spain, C., Speroni, C., Esra, P., Brock, L. and Delancey, D. (2006) *Effects of the Implementation of Proposition 227 on the Education of English Learners, K-12 : Findings from a Five-year Evaluation: Final Report for AB 56 and AB 1116*, Palo Alto and San Francisco, CA: American Institutes for Research and WestEd.
- Potowski, K. (2007) *Language and Identity in a Dual Immersion School*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Ruiz de Zarobe, Y. (forthcoming) 'The Basque Country : Plurilingual Education', in P. Mehisto and F. Genesee (eds) *Building Bilingual Education Systems: Forces Mechanisms and Counterweights*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sadler, D. (1989) 'Formative assessment and the design of instructional systems', *Instructional Science*, 18, pp. 119-144.
- Savvides, N. (2006a) 'Developing a European Identity: A Case Study of the European School at Culham', *Comparative Education*, 42 (1), pp. 113-129.
- Savvides, N. (2006b) Investigating Education for European Identity at Three 'European Schools': a research proposal, *Research in Comparative and International Education*, 1 (2), pp. 174-186.
- Savvides, N. (2009a) *Exploring the European dimension in education: a comparative study of three European Schools in England, Belgium and Spain*, Thesis (DPhil), Oxford University [MS.D.Phil c.22927].
- Savvides, N. (2009b) Exploring the European dimension in education: a comparative study of three European Schools in England, Belgium and Spain, *Journal of Research in International Education*, 8, pp. 231-232.
- Schmitt, D., Schmitt, N., and Mann, D. (2011) *Focus on Vocabulary : Bridging Vocabulary*, Longman Press.
- Schon, D. (2005) *The Reflective Practitioner : how professionals think in action*, San Francisco: Jossey Bass.
- Shapiro, B. (1994) *What Children Bring to Light : a constructivist perspective on children's learning in science*, New York: Teachers College Press.
- Sharma, P. and Hannafin, M. (2007) 'Scaffolding in technology-enhanced learning environments', *Interactive Learning Environments*, 15 (1), pp. 27-46.
- Shore, C. and Finaldi, D. (2005) 'Crossing boundaries through education: European schools and the supersession of nationalism', in Stacul, J. et al, (eds.) *Crossing European Boundaries Beyond Conventional Geographical Categories*, Berghahn Books, pp. 23-40.
- Smith, A. (1995) 'The special needs of gifted children in the European schools', *Schola Europaea*, Brussels: European School (number of pages not specified)

---

 Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes
 

---

- Snow, A., Met. M., and Genesee, F. (1989) 'A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction', *TESOL Quarterly*, 23, 201-218.
- So, D. and Jones, G.(eds) (2002) *Education and Society in Plurilingual Contexts*, Brussels: VUB Brussels University Press.
- Stevens, F. (1983) 'Activities to promote learning and communication in the second language classroom', *TESOL Quarterly*, 17, pp. 259-272.
- Stoll, L. and Louis, K.S. (eds.) (2007) *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, Open University Press, Berkshire, England.
- Stringfield, S., Reynolds, D. and Schaffer, E. (2012) 'Making best practice standard and lasting', *Kappan*, 94,1.
- Swain, M. and Lapkin, S. (2005) 'The evolving socio-political context of immersion education in Canada: Some implications for program development', *International Journal of Applied Linguistics*, 15, pp. 169-186.
- Swain, M. and Johnson, R.K. (1997) 'Immersion education : A category within bilingual education', in M. Swain, R.K. Johnson (eds) *Immersion Education: International Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, 1-16.
- Swain, M. and Lapkin, S. (1982) *Evaluating bilingual education : A Canadian case study*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Swan, D. (1996) *A Singular Pluralism : the European Schools 1984-94*, Dublin: Institute of Public Administration.
- Synon, M.E. (2011) Elite European Schools : how the eurocrats' kids get the gravy and you pay for it, *Daily Mail*, 04<sup>th</sup> June retrieved from: [www.dailymail.co.uk/](http://www.dailymail.co.uk/)
- Tharp, R. and Gallimore, R. (1991) 'A theory of teaching as assisted performance', *Learning to think: Child development in social context*, eds. P. Light, S. Sheldon and M. Woodhead, Open University.
- Thomas, W. P. and Collier, V. P. (2012) *Dual Language Education for a Transformed World*. Albuquerque, NM : Dual Language of New Mexico and Fuente Press.
- Torrance, H. and Pryor, J. (1998) *Investigating formative assessment*, Buckingham, OUP.
- Tredoux, C.G., Noor, N.M. and de Paulo, L. (2009) 'Quantitative measures of respect and social inclusion in children: overview and recommendations', *Effective Education*, 1 (2) 169-186
- Valentino, R. A. and Reardon, S. F. (2014) *Effectiveness of Four Instructional Programs Designed to Serve English Language Learners: Variation by Ethnicity and Initial English Proficiency*, Stanford, CA: Stanford University Center for Education Policy Analysis.
- Van de Craen, P., Ceuleers, E. and Mondt, K. (2007) 'Cognitive Development and Bilingualism in Primary Schools: Teaching Maths in a CLIL Environment', in D. Marsh and D. Wolff (eds.) *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*.
- van de Pol, J., Volman, M. and Beishuizen, J. (2010) 'Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research', *Educational Psychology Review*, 1-26.
- Van Dijk (2006) *Evaluation of the European Schools at Culham, Mol, Bergen and Karlsruhe and options for the future, 17 of August 2006*, Brussels: Van Dijk Consultants, number of document not specified.

---

**Premier rapport d'évaluation du système des Écoles européennes**

---

- Van Driel, J.H., and Berry, A. (2010) 'The Teacher Education Knowledge Base: Pedagogical Content Knowledge', in B. McGraw, P.L. Peterson, E. Baker, (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd edition; Vol. 7 (pp. 656-661), Oxford : Elsevier.
- Van Houtte, A. (1978) 'The legal constitution of the European Schools', *Schola Europaea*. Brussels: European School.
- Van Parijs (2009) 'European school system triggers "social separation"', *Euractiv*, 17<sup>th</sup> Feb. retrieved from : [www.euractiv.fr](http://www.euractiv.fr) [Accessed 10.12.13].
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, (eds.) M. Cole, V. John-Steirner, and S. Scribner, Cambridge MA, Harvard University Press.
- Watson, A., Jones, K. and Pratt, D. (2013) *Key Ideas in Teaching Mathematics: Research-based guidance for ages 9-19*, Oxford University Press, Oxford.
- William, D. and Thompson, M. (2008) 'Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work?' in C. A. Dwyer (ed.) *The future of assessment : shaping teaching and learning* (pp. 53-82), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, E. and Demetrio, H. (2007) 'New teacher learning: substantive knowledge and contextual factors', *The Curriculum Journal*, 18, 3: 213–29.
- Wood, D. (1998) *How Children Think and Learn*, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Zimmerman, B. and Schunk, D. (2011) *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York: Routledge.