

Analyse et plan d'action du groupe de travail
disciplinaire *Langues modernes*

Juin 2016



Président: Philippe Anckaert, Haute Ecole Francisco Ferrer - Université libre de Bruxelles

Référente: Pascale Halleux / Nathalie Delvigne

Membres: Kristien Adriaenssen (Ecole internationale Le Verseau, Bierges), Philippe Bekaert (Athénée royal Crommelynck, Woluwe Saint-Pierre), Eline Bettens (Centre d'autoformation et de formation continuée, Tihange), Nicole Bya (Fédération de l'enseignement secondaire catholique), Patrick Danau (Instruction publique de la Ville de Bruxelles), Karine Dekeukelaere (Service général de l'inspection), Philippe Hiligsmann (Université catholique de Louvain), Véronique Langhendries (Fédération Wallonie-Bruxelles), Laurence Mettewie (Université de Namur), Dominique Michiels (Collège Saint-Michel, Etterbeek), Annick Pletinx (Athénée Emile Bockstael, Bruxelles - Instruction publique de la Ville de Bruxelles), Ian Tudor (Université libre de Bruxelles), Sonia Weishaupt (Ecole communale du Centre, Malmedy) et Elisabeth Weiss (Athénée Air Pur, Seraing).

Conseillers scientifiques: Mary Chohey- Paquet (Université de Namur) et Jan Walravens (Centre de méthodologie et de pédagogie appliquée, Bruxelles - Université libre de Bruxelles)

Conformément à la méthodologie et aux objectifs arrêtés dans le Cahier des charges des groupes disciplinaires du Groupe de travail 1.1, le présent rapport présente un ensemble d'éléments d'analyse et de propositions d'action visant à améliorer la qualité de l'enseignement des langues modernes dans la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ce rapport rend compte des analyses, échanges de vues et contributions écrites des membres et conseillers scientifiques associés aux travaux du groupe de travail Langues modernes (ci-après GT), composé d'enseignants en activité du primaire au supérieur, d'un chef d'établissement, de conseillères pédagogiques, d'une inspectrice et d'académiques spécialisés dans l'apprentissage des langues modernes et la formation de professeurs de langues.

Le cœur du rapport, intitulé 'Plan d'action', est structuré selon les dix objectifs assignés dans le cahier des charges. Chaque chapitre comprend des éléments d'analyse suivis de propositions d'action, numérotées afin de permettre des références croisées. Le plan d'action est précédé d'une note de synthèse intitulée 'Synopsis et niveaux de priorité' qui définit les axes d'action jugés prioritaires par le GT et présentés selon trois niveaux de priorité. Les numéros apparaissant dans ladite note en petits caractères renvoient aux actions décrites en détail dans le plan d'action.

Table des matières

Synopsis et niveaux de priorité	4
Plan d'action	
Propositions d'action relatives à l'objectif A1	7
Propositions d'action relatives à l'objectif A2	19
Propositions d'action relatives à l'objectif A3	23
Propositions d'action relatives à l'objectif A4	26
Propositions d'action relatives à l'objectif A5	29
Propositions d'action relatives à l'objectif A6	30
Propositions d'action relatives à l'objectif A7	32
Propositions d'action relatives à l'objectif B1	33
Propositions d'action relatives aux objectifs B2 et B3	36

Synopsis et niveaux de priorité

Priorité des priorités

Améliorer la formation initiale et continue de tous en vue d'atteindre l'excellence linguistique et le professionnalisme pédagogique, et renforcer l'accompagnement des nouveaux enseignants, comme facteurs positifs pour la motivation, l'estime de soi et une meilleure image dans la société.

La **formation initiale** (1.4.1.1-2) doit garantir une maîtrise de deux langues étrangères à un niveau B2, au minimum, pour les cinq compétences (2.4), grâce notamment à une mobilité rendue obligatoire, à l'instar de ce qui est exigé des étudiants traducteurs et interprètes (1.1.10.2) et à une présence accrue d'enseignants locuteurs natifs dans les hautes écoles et les universités (2.3).

Sur le plan pédagogique, elle doit comprendre l'appropriation des référentiels (1.3.1.1, 3) et des programmes, l'approche par compétences (1.2.1), la planification des apprentissages (1.3.1.1, 3.1), l'élaboration de séquences didactiques (1.4.1.2), les méthodes d'évaluation (1.1.6, 1.3.1.1, 1.4.2.2, 2.1.5, 2.1.6), une solide formation à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) (1.1.9, 1.3.2.4, 1.4.2.4, 2.1.10, 5.1) et une formation pratique renforcée, notamment par les stages (1.4.1.3).

De la qualité de cette formation initiale dépendront l'aisance des enseignants dans leur métier, leur plaisir d'enseigner et le sens de l'autonomie (2.1.4, 2.1.5, 2.1.7). qu'ils se devraient, conformément aux nouveaux référentiels, d'inculquer aux élèves (1.1.7, 1.1.8.1, 1.2.5, 2.2.3, 3.1, 5.1.2).

Pour optimiser la **formation continue** (1.4.2, 6.1.1), il faudrait mettre en place un système de mentorat avec des référents formés et valorisés, et créer dans chaque école un espace de coordination « langues » (coordinateur + plages horaires pour concertation structurée)(1.3.1.2). Afin d'entretenir les capacités linguistiques acquises en formation initiale, il serait judicieux d'encourager et de faciliter la mobilité des enseignants (1.1.10.2, 2.3).

Pour rendre la formation continue tout simplement possible et attractive, il faut envisager le remplacement des enseignants partis en formation par des étudiants, et la valoriser, par exemple, en proposant des formations certifiées semblables, sur le principe, à celles organisées par l'*Institut de formation de l'administration fédérale (IFA)*.

Tout doit être mis en œuvre pour que la quête d'excellence des enseignants puisse se réaliser grâce à l'apprentissage tout au long de la vie, sur le plan de la maîtrise linguistique (*Lifelong Language Learning, LLL*) et sur celui de l'expertise pédagogique (1.2.7, 1.1.7, 2.3).

Enfin, il conviendrait de renforcer l'**accompagnement** des enseignants effectué par les conseillers pédagogiques, en appui du système de mentorat et de la coordination pédagogique recommandés plus haut (1.3.1-2). Il faut notamment veiller à ce qu'il y ait un nombre suffisant de conseillers pédagogiques dans tous les réseaux d'enseignement.

Les propositions d'actions formulées à l'égard de la formation et de l'accompagnement des enseignants sont inspirées par la conviction du GT qu'en matière de langues modernes, un enseignement d'excellence n'est envisageable que si la culture professionnelle des enseignants, encore fortement marquée à l'heure actuelle par l'individualisme et la stagnation, se mue progressivement en culture de la collaboration et de l'évolution, garantes de motivation et d'expertise.

Priorités de rang 2

La première des actions à mener avec ce niveau de priorité consiste à finaliser et à mettre en œuvre dès que possible les nouveaux référentiels de compétences (3.1, 3.3), conçus dans l'esprit du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), parce qu'ils représentent l'atout le plus puissant dont nous disposons, pour améliorer à brève échéance la qualité de l'enseignement des langues et l'efficacité des apprentissages linguistiques en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

La seconde serait de prendre en compte la spécificité de l'enseignement des langues en région bruxelloise (3.2). Actuellement, la totalité des attendus stipulés dans les référentiels est identique pour les deux régions alors que la différence d'heures de cours organisées en primaire dans chacune d'elles, est considérable. Il conviendrait dès lors de revoir le cadre légal pour pouvoir intégrer la spécificité de Bruxelles et adopter des référentiels en phase avec la disparité des situations d'enseignement/apprentissage dans la Fédération.

Priorités de rang 3

Le premier axe de travail à ce niveau-ci concerne la révision de l'**organisation générale** et des conditions de travail. Il s'agit entre autres de revoir les grilles horaires du fondamental (1.1.11.2), d'éviter le changement de langue choisie initialement (7.3), de dédoubler les classes surpeuplées pour au moins une période/semaine afin de pouvoir exercer efficacement l'expression orale (1.2.6, 1.2.8), et d'introduire un cours de langue au 3e DP comme suite de la formation au 2e degré (1.1.1).

Il est urgent de simplifier les échanges linguistiques et de se libérer de la contrainte des 90% de participation afin de pouvoir multiplier les occasions pour les élèves de pratiquer la langue cible en-dehors de l'école (1.2.7.2-4). Il serait judicieux de recourir plus souvent aux

auxiliaires de conversation afin de confronter les élèves à des locuteurs natifs et à leur culture (2.3).

Enfin, il faudrait favoriser l'innovation pédagogique et permettre le recours à des méthodes d'apprentissage prenant en compte les découvertes récentes en neurosciences, les besoins de différenciation, l'attrait des langues ou la nécessité de développer l'autonomie des élèves (1.2.3, 1.2.5).

Le deuxième axe porte sur l'**évaluation**. La mise en œuvre rigoureuse des référentiels devrait idéalement s'accompagner d'un système d'évaluation externe garantissant que les niveaux qui y sont définis, soient effectivement atteints. Pour ce faire, le groupe de travail (GT) estime indispensable la création à terme d'un organe semblable au *Centraal instituut voor toetsontwikkeling* (CITO) aux Pays-Bas (7.4). En attendant ou à brève échéance, il recommande vivement la réactivation de la *Commission des outils d'évaluation* (COE) qui serait amenée à travailler selon un cahier de charges adapté au nouveau contexte induit par les référentiels (1.3.2.3, 4.1.1).

A plus brève échéance encore, il y aurait moyen de réintroduire le portfolio (1.1.8.1, 1.4.1.2, 2.1.5) et d'opter pour des bulletins rendant compte de l'évaluation formative (1.1.6). Le GT insiste pour que soient améliorées les conditions de passation des épreuves d'expression orale, car le cadre légal ne permet aucunement de rencontrer les exigences des référentiels en la matière (4.2.2).

Le troisième axe porte sur la **modernisation de l'équipement** des écoles en matière de TICE en particulier. Sur ce plan, la FWB accuse un retard considérable par rapport aux régions et pays limitrophes (5.1). Si nous voulons proposer un enseignement qui fasse sens pour les élèves (1.1.4.1, 1.1.9, 2.1.6, 3.1, 8.2.4) et susciter chez eux le désir ou plaisir d'apprendre, le recours généralisé aux TICE est une voie incontournable (1.1.9.2, 1.2.4). Sur le plan de la didactique des langues, l'outil informatique représente non seulement un facteur de motivation de première importance, il permet aussi d'envisager sérieusement l'approche différenciée ainsi que la prise d'autonomie, et d'augmenter l'attrait des langues étrangères et leur pratique en-dehors de la classe de cours (1.3.2.4, 1.4.2.4, 2.2.3, 5.1.2).

Comme quatrième axe prioritaire, le GT propose de favoriser et de repenser l'enseignement par **immersion** ou enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE). Il serait opportun d'appliquer les recommandations de *l'Organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage par immersion* et de créer une agrégation de l'enseignement en immersion ou, dans l'attente d'une telle création, de reconnaître officiel-

lement les certificats de formation continue en la matière, organisés en FWB et à l'étranger (6.1).

Plan d'action

1. Propositions d'action relatives à l'objectif A1

1.1 Propositions inspirées par les constats du rapport du Groupe central de juillet 2015

1.1.1 Les nouvelles grilles horaires du qualifiant prévoient dorénavant l'obligation d'organiser deux périodes de langues modernes au D2P. Cette nouveauté est à saluer, car elle va dans le sens de la revalorisation du qualifiant et ouvre les portes de la citoyenneté mondiale à ces élèves. Ceci répond d'ailleurs aussi en partie à une remarque émise dans la contribution collective de la BECI (contributions axe 3-document 3-1-031). Malheureusement, cette avancée risque d'être perdue car, pour des raisons de limitation du nombre d'heures dans l'horaire de la semaine, au D3P les écoles doivent opérer un choix entre les mathématiques et les langues... La non-organisation du cours de langue au D3P entraînera inévitablement une perte des acquis du D2 et, pire, donnera une bonne raison aux élèves de ne pas s'investir dans un cours du D2 qui ne se prolongera pas au D3 (sera-t-il d'ailleurs réellement certificatif ?).

Action :

1.1.1.1 Proposer un réajustement des grilles horaires pour rendre ce cours obligatoire aussi au D3P.

1.1.2 « Les enseignants adaptent les exigences du curriculum et des évaluations à la composition du groupe d'élèves, ce qui amplifie encore la variabilité entre les curriculums, tant d'un point qualitatif que quantitatif ».

Actions :

1.1.2.1 Pour faire face à cette disparité inéquitable, il est nécessaire de développer des épreuves externes aux différents niveaux de certification (fin de cycles / de degrés) en référence aux niveaux attendus au terme des différentes étapes et définis dans les différents référentiels sur la base des niveaux européens CECRL (voir actions 4.1 et 7.2)

1.1.2.2 Un élève ne devant obtenir que 50% des points à une épreuve pour la réussir, il faut absolument s'assurer que ce seuil de 50% corresponde bien au niveau minimum attendu. Sans cela, dans un cas de figure extrême, l'élève pourrait être réputé avoir atteint le niveau attendu alors qu'il ne maîtrise en réalité que la moitié des structures et savoir-faire linguistiques définissant ledit niveau.

La situation actuelle en matière de détermination du seuil de réussite constitue un réel obstacle à un apprentissage de qualité et nuit grandement au respect du continuum pédagogique (voir aussi 7.3).

1.1.3 « Pour améliorer l'interaction entre le curriculum visé, le curriculum implanté et le curriculum atteint il faut mettre à la disposition des enseignants des « modèles » de références qui illustrent clairement comment évaluer les niveaux attendus. »

Action :

1.1.3.1 Un travail d'étalonnage des épreuves peut être fait sur la base des exemples produits par la COE, mais il faudrait se référer directement aux descripteurs de niveaux du CECRL et rendre les exemples conformes aux objectifs mentionnés par degré dans les nouveaux référentiels.

1.1.4. « Parer à l'ennui chez les élèves et renouer avec le désir et le plaisir d'apprendre » apparaît comme un enjeu essentiel en matière de savoirs et compétences.

Action :

1.1.4.1 Insister en formation initiale et en formation continuée ainsi que dans les accompagnements sur le développement de pratiques pédagogiques respectueuses de l'approche actionnelle du Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL), permettant de mettre les démarches communicationnelles en rapport avec des situations qui font sens pour l'élève (ancrage dans la vie réelle de l'élève et/ou dans des démarches de réflexion auxquelles les élèves sont familiarisées).

1.1.5. « Les capacités de créer et d'innover des élèves devraient faire l'objet d'un entraînement explicite durant l'ensemble de leur scolarité via des enseignements disciplinaires et des méthodes didactiques qui mobilisent ces capacités, telles que les pédagogies par projets, la création de ponts inédits entre différents savoirs et disciplines, des outils dédiés au développement de la pensée créatrice et la valorisation d'attitudes, telles que: accepter de se tromper, prendre des risques, l'entraide entre apprenants, la curiosité, l'élaboration d'hypothèses, la confiance en soi. »

Action :

1.1.5.1 Les ressources stratégiques développées dans les référentiels impliquent un travail de fond en lien avec ces différentes démarches et donnent des outils aux élèves pour les appliquer à d'autres contextes que le seul cours de langue. Il conviendrait donc d'insister sur ce point par le biais de programmes, de formations et d'accompagnements spécifiques de sorte que ces stratégies occupent dorénavant une place centrale dans les cours de langues.

1.1.6 Plan d'action institutionnel : prévoir des bulletins qui permettent de gérer facilement et de façon distincte les deux types d'évaluation (formative et sommative), dans le respect de leurs rôles spécifiques.

1.1.7 La mise en autonomie et la responsabilisation des élèves peut se travailler et se développer en amenant les élèves (tous les élèves) à résoudre des tâches complexes sur la base évidemment des savoirs et savoir-faire développés mais aussi, et de façon inéluctable si l'on veut être équitable, grâce au recours aux différentes stratégies de communication mises en place en classe. Cette démarche permet à l'élève de s'inscrire dans la perspective de l'apprentissage des langues tout au long de la vie. (Lifelong Language Learning, LLL).

1.1.8 « L'approche par compétences mérite d'être questionnée, en particulier la difficulté à la traduire en pratiques pédagogiques, et son opacité. »

Au-delà du travail sur les stratégies [évoqué dans les pistes précédentes, qui clarifie les démarches liées à la mise en œuvre de tâches complexes de communication en lien avec la mise en œuvre structurée des savoirs et savoir-faire constitutifs du niveau de maîtrise attendu], une autre pratique pédagogique indispensable ici est celle du regard réflexif de l'élève sur ses productions (écrites et orales).

Action :

1.1.8.1 Généraliser la pratique du portfolio basé sur les niveaux du CECRL, s'inscrivant dans l'optique LLL. Le portfolio propose en effet à l'élève une démarche constructive visant l'amélioration de ses productions et sa prise d'autonomie. Il constitue en outre un facteur de motivation dans la mesure où l'élève prend conscience de ses progrès.

1.1.9 Une place devrait être faite au numérique et son utilisation en classe de langues dans les nouveaux référentiels. Les pratiques de classes devraient pouvoir inclure les ressources numériques (recherche d'informations, comparaisons de différents sites, recours à des sources vidéo actualisées qui font sens...).

Actions:

1.1.9.1 Il faut prévoir un accès facile et démultiplié aux outils numériques dans toutes les écoles où les enseignants auront bénéficié d'une formation adaptée. On se rend compte dans la pratique qu'un seul centre cyber-médias ne permet pas de rencontrer cet objectif...

1.1.9.2 Prévoir dans le capital-période un enseignant responsable informatique ou TICE.

1.1.10. « Préparer les jeunes à l'exercice de la citoyenneté constitue une des missions essentielles de l'école. Il s'agit d'identifier les connaissances et les compétences à installer en matière de citoyenneté et d'explicitier le socle commun nécessaire pour fonder la vie dans une société démocratique.

Actions :

1.1.10.1 Au-delà des démarches interdisciplinaires très utiles dans cette perspective, il faut aussi attirer l'attention sur le rôle du professeur de langue comme « passeur de culture » : à travers les cours de langue. Il conviendrait d'attirer davantage l'attention des élèves sur ce qui fait la spécificité culturelle de celles et ceux dont ils apprennent la langue, sans verser toutefois dans les clichés ou les stéréotypes.

L'ouverture aux événements et aux produits culturels dans la langue cible facilite et renforce évidemment l'acquisition de cette langue, elle favorise aussi la prise de conscience des différences culturelles. Une telle prise de conscience permet à son tour à l'élève de dessiner les contours de sa propre identité culturelle, ce qui devrait l'aider à se positionner dans un monde multiculturel et à développer un esprit d'ouverture à la différence et de tolérance.

.Voir aussi 1.2.7.4

1.1.10.2 Il va sans dire que l'enseignant « passeur de culture » doit lui-même être imprégné de la culture qu'il est censé représenter, notamment grâce à des séjours dans le pays ou la région dont il enseigne la langue, ce qui incite le GT à proposer que la mobilité Erasmus ou équivalente soit rendue obligatoire dans le cursus du futur enseignant.

1. 1.11 En fonction de ce que nous apprennent les recherches scientifiques, il semble essentiel de ne pas laisser les oreilles des tous jeunes enfants se « refermer » aux sons non présents dans la langue de scolarité et par ailleurs de rendre naturel le recours à une autre langue.

Action :

1.1.11.1 Un programme comme l'Eveil aux langues peut répondre à ces besoins. Mais attention : il est essentiel que ce « cours » soit assuré par quelqu'un de compétent (ce qui implique une formation) et qu'il puisse dès lors utiliser correctement le matériel européen de la méthode « Eveil aux langues ». Cette étape doit être immédiatement suivie par le début d'un cours d'apprentissage d'une langue étrangère (voir proposition grilles horaire ci-dessous).

Un éveil musical contribue également à cette « ouverture auditive ».

1.1.11.2 Réorganisation des horaires de l'école fondamentale de la même manière dans toutes les communes de la FWB.

maternelles	3 x 20 min
1 ^{ère} / 2 ^{ème} primaire	3 x 20 min
3 ^{ème} / 4 ^{ème}	3 x 50 min (avec possibilité d'un bloc de 100 min)
5 ^{ème} / 6 ^{ème}	2 x 2 blocs de 100 min + 50 min

1.1.11.3 Mettre en place une évaluation externe appropriée à l'école primaire commune aux 6es primaires (possible et équitable si les grilles horaires sont semblables pour tous).

1.1.12. Faire adopter et agréer des manuels et/ou des outils informatiques qui, sans exclure des apports de savoirs spécifiques incontournables, développent les compétences communicationnelles des élèves (par exemple le savoir parler) par des méthodes (inter)actives tout en proposant des situations de vie concrète.

Il faut donc adapter les critères qui prévalent actuellement à l'octroi de l'agrément de ces outils afin de les rendre conformes aux attentes des nouveaux référentiels. Sans modification des critères actuels, les professeurs qui adoptent un manuel ayant obtenu l'agrément pensent abusivement respecter le cadre pédagogique légal.

1.2 Propositions induites par l'analyse des résultats aux épreuves externes

Les résultats aux épreuves externes montrent que nos élèves n'ont pas une maîtrise suffisante des compétences communicationnelles. Au niveau de l'objectif global d'apprentissage, il convient donc de soutenir l'approche communicationnelle. Pour cela nous proposons de:

1.2.1 Renforcer l'approche par compétences par le biais des référentiels, des programmes ainsi que des formations initiales et continuées, de l'accompagnement et bien entendu du contrôle réalisé par l'inspection.

1.2.2 Indiquer clairement l'ordre d'importance des différentes compétences selon les niveaux d'enseignement (1. écouter, 2. parler, 3. lire, 4. écrire) en favorisant l'oral du moins dans le fondamental, le 1er degré commun et les humanités professionnelles et techniques.

1.2.3 Soutenir le développement de méthodes alternatives permettant d'adapter la méthodologie au profil d'apprenant des élèves visés.

1.2.4 Accorder plus de place pour l'utilisation des TICE et pour la formation à l'utilisation des TICE (voir proposition 1.1.9).

1.2.5 Favoriser l'éveil aux langues dans le fondamental, l'immersion y compris dans les filières qualifiantes, ainsi que d'autres méthodes répondant aux exigences du référentiel en matière de compétence de communication, telles que par exemple (et sans souci d'exhaustivité):

- *Balingua*, une approche neurolinguistique et intuitive a fait et continue de faire ses preuves. Pour info, Balingua est utilisée par le FOREM depuis 5 années (logiciel :www.balingua.com) et la Croix rouge vient également de signer un contrat avec l'entreprise. Cette méthode existe également en version papier et sera prochainement disponible pour les TBI.
- *Apprendre avec les intelligences multiples*, méthode connue sous diverses appellations et notamment préconisée par Bruno Hourst.
- *Self Access*, démarche visant à susciter la motivation des apprenants ainsi que le développement de leur autonomie à travers des phases d'apprentissage individualisé.

1.2.6 Donner de la souplesse en termes d'horaire, de liberté d'action et de soutien, pour développer de nouvelles pratiques n'entraînant pour la plupart aucun surcoût:

- encourager, pour des acteurs motivés, les regroupements des heures de langues de façon à créer un espace agréable et stimulant de bain linguistique plus important ;
- envisager des regroupements d'heures moins « classiques », par exemple: LM1 - 4h/s et LM2 – 4h/s données par le même professeur et regroupées en 8h/s en alternance une semaine sur deux (résultats très positifs).
- selon le même principe, aller plus loin: regrouper la presque totalité des heures de langues sur une période de l'année et puis de ne garder qu'une heure d'entretien le reste du temps.
- optimiser l'apprentissage grâce à des groupes moins nombreux (15 élèves par classe semble être un nombre idéal).

1.2.7 Optimiser les moyens dont nous disposons

1.2.7.1 Veiller à ce que les enseignants fassent véritablement cours dans la langue cible et limitent au strict nécessaire le recours au français comme langue de scolarité. Il faut des professeurs de langues qui utilisent la langue qu'ils enseignent, en dehors de leur classe et avec d'autres interlocuteurs que leurs élèves. Cela implique un maintien ou une remise à niveau régulière pour tous, de sorte que les enseignants aussi adoptent le principe de formation tout au long de la vie (LLL).

1.2.7.2 Intensifier les échanges entre écoles de rôles linguistiques différents avec des organisations encadrantes et structurantes comme *E-Twinning*, la Fondation Prince Philippe ou *Tandem Ieren* ... sans oublier les accords passés entre les régions relatifs aux échanges d'enseignants. Veiller à communiquer ces informations directement aux enseignants.

1.2.7.3 Dans l'enseignement secondaire, revoir la contrainte des 90% d'élèves participants lorsqu'une activité de classe, notamment d'échange linguistique, est prévue. Trop souvent cette contrainte empêche toute organisation et ce dans certaines écoles plus particulièrement, renforçant ainsi l'iniquité entre élèves de différentes écoles. Seules les organisations qui font appel à des participations individuelles (projets Schumann en allemand ou projets européens individuels) peuvent exister en dehors de cette norme, mais malheureusement ces projets ne concernent qu'un nombre très limité d'élèves.

1.2.7.4 Promouvoir le développement de projets européens ou E-Twinning qui favorisent la communication et les échanges des élèves des différentes écoles, notamment autour de projets interdisciplinaires (*professeur de discipline non linguistique + professeur de langue*).

1.2.7.5 Faciliter et renforcer les stages pratiques en langues cibles pour les élèves du 3^e degré qualifiant, notamment par le biais de projets européens et d'accords avec la Flandre.

1.2.7.6 Faciliter et renforcer une politique d'accueil des assistants linguistiques ou auxiliaires de conversation issus de différents pays européens dont la langue est enseignée en FWB.

1.2.8 Améliorer les conditions d'apprentissage et de développement de l'oral en classe, car l'organisation actuelle de l'école ne le permet pas suffisamment. Si les classes excèdent 15 à 16 élèves, il faut prévoir le dédoublement des classes au moins pour une période/semaine afin de pouvoir mieux travailler l'oral. Idéalement, les classes de langues ne devraient jamais compter plus de 15 élèves par classe.

1.2.9 Au niveau de la société, il conviendrait d'encourager très fermement les différents médias télévisuels à opter pour la politique du sous-titrage des films et des séries en langues étrangères (plutôt que celle du doublage).

1.3 Propositions relatives à l'accompagnement des enseignants

1.3.1 Enseignants débutants

Accompagnement systématique des « nouveaux » enseignants (avec ou sans titres requis) par les conseillers pédagogiques (ou les formateurs), plus spécifiquement sur les aspects suivants :

1.3.1.1 renforcer ce qui se fait déjà pour:

- l'élaboration d'une planification incluant les compétences visées, les objectifs communicationnels, les ressources linguistiques abordées en lien avec ces objectifs;
- la mise en œuvre de l'évaluation sous toutes ses formes et formation à l'élaboration de grilles d'évaluation critériée;
- l'apprentissage et l'intégration des ressources stratégiques liées à chacune des macro-compétences;
- l'appropriation des référentiels existants : Décret missions, programmes, etc. pour ne plus constater une disparité des pratiques.

1.3.1.2 Instauration du mentorat pour les nouveaux enseignants.

1.3.1.3 Former des 'référents' volontaires pour parrainer efficacement les nouveaux enseignants

1.3.1.4 Mener une réflexion avec les partenaires du terrain pour garantir la valorisation de ce travail (aménagement de la plage horaire, réduction de la prestation devant la classe, rémunération, etc.)

1.3.2 Tous les enseignants

1.3.2.1 Intensifier l'accompagnement pédagogique par un renforcement des équipes de conseillers pédagogiques qui devront pouvoir se consacrer pleinement à cette mission, et harmoniser les points de vue des membres du Service général de l'inspection d'une part, et des Services et Cellules d'accompagnement pédagogique d'autre part.

1.3.2.2 Créer un espace de coordination de langues dans toutes les écoles. Prévoir à cet effet :

- a. un cadre structurel et de formation pour permettre à un enseignant compétent de coordonner efficacement le travail des professeurs de langues modernes, sans lui faire endosser la responsabilité du contrôle de la qualité pédagogique;
- b. une forme de valorisation de cette mission;
- c. l'instauration de périodes de concertation dans l'horaire hebdomadaire selon un canevas préalable d'objectifs à rencontrer. Ce canevas devrait être préparé par la di-

rection de l'école, le coordinateur langues avec ou sans les conseillers pédagogiques afin d'éviter de longues discussions, frustrantes et stériles pour tout le monde.

1.3.2.3 Relancer rapidement le fonctionnement amplifié de la COE. Prévoir d'y joindre les plateformes de diffusion des outils qu'elle a élaborés et validés en son sein.

1.3.2.4 Maitrise et utilisation pertinente des TICE au service de l'apprentissage. Continuer à investir dans le numérique et prévoir un accompagnement spécifique TICE dans les écoles :

- outre les investissements en matériel (ordinateurs, TBI, tablettes, connexion internet de qualité, etc.), on envisagera également pour les cours de langues modernes la possibilité d'équiper les écoles en laboratoires de langues numériques et d'abonner ces écoles à des plateformes d'apprentissage en ligne de qualité.

- pour que les investissements consentis soient utilisés de manière optimale il faudra proposer aux enseignants des formations TICE qui mettront particulièrement l'accent sur la plus-value pédagogique des outils pour le cours de langues.

- si l'on veut aider les enseignants, particulièrement ceux qui sont encore hésitants, à franchir le pas du numérique, il conviendra de créer ou d'officialiser dans chaque école un poste de 'référént' ou 'coordinateur' TICE. Cette personne sera chargée de régler les nombreux problèmes techniques et d'accompagner les enseignants lors de l'implémentation de l'un ou l'autre outil. Il faudra dès lors penser à une manière de valoriser cette compétence et ce travail au même titre que les postes de référént pour les enseignants débutants et de coordinateur langues. Trop souvent, on compte dans ce domaine sur la bonne volonté des enseignants avec un risque d'épuisement ou de découragement à moyen ou long terme.

1.4 Propositions relatives à la formation des enseignants

1.4.1 Formation initiale

1.4.1.1 Une maitrise excellente par tous les enseignants de langues de la/des langue(s) enseignée(s) est primordiale : il est donc essentiel d'encourager voire d'imposer les échanges, la participation aux programmes Erasmus (dans toutes les langues qui seront enseignées), la présence de locuteurs natifs parmi les enseignants des hautes écoles et des universités.

1.4.1.2 En outre, dans toutes les hautes écoles et universités, les futurs enseignants devraient être initiés :

- à l'approche par compétences;
- à la planification / programmation ; une appropriation des référentiels et/ou programmes est donc incontournable. (=> présentation aux étudiants par les concepteurs);
- à l'élaboration de séquences didactiques;
- à l'élaboration et à l'utilisation de grilles critériées;

- à la différenciation qui devient incontournable en raison de la multiplication des regroupements hétérogènes (dus en partie à la réduction du NTPP accordé aux établissements), des classes composées d'élèves ayant des parcours très différents, à la présence très fréquente de primo-arrivants, ...;
- au diagnostic et à la remédiation;
- à une meilleure compréhension de l'évaluation formative et du rôle de « coach » : à moyen terme, l'enseignant ne sera plus la personne qui valide l'acquisition des connaissances, mais celle qui prépare l'élève à une évaluation externe. L'évaluation formative doit être exploitée de façon positive et être démystifiée aux yeux des enseignants qui n'y voient trop souvent (et donc leurs élèves aussi) qu'une évaluation qui ne compte pas...;
- à l'utilisation des outils numériques;
- au CECRL (entre autres, pour une meilleure appréhension des futurs référentiels et de la philosophie qui s'en dégage), à l'utilisation à la fois du Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF) et du Portfolio européen des langues destiné aux élèves;
- à la gestion de la classe de langues (gestion de l'EO, travaux de groupes, intelligences multiples, ...)

1.4.1.3 La formation pratique des enseignants devrait être renforcée.

- L'ancrage dans la pratique implique le maintien de l'organisation des ateliers de formation professionnelle et, dans ce cadre, la valorisation des interventions des maîtres de formation pratique.
- Il faut particulièrement veiller à ce que les maîtres de stages soient formés et appliquent les approches préconisées au paragraphe précédent.
- A l'école normale préscolaire, il conviendrait d'informer les futurs enseignants sur les particularités du système d'apprentissage du jeune enfant particulièrement perméable aux sons avant 10 ans ; il est primordial de préparer l'audition des langues étrangères même si le savoir parler n'est pas encore très développé à ce stade-là.

1.4.1.4 Il faut donc prévoir un module de formation consacré à l'initiation/éveil aux langues.

- Il est indispensable de commencer l'étude des langues en Wallonie avant la 5e primaire, c'est-à-dire avant l'âge où le système auditif perd considérablement de sa perméabilité.
- A l'école normale primaire, le cours de néerlandais ne peut plus être un cours à option (du moins à Bruxelles).
- Lors des études de bachelier, il est impératif de valoriser la formation pour l'enseignement des langues au primaire en insistant sur ses spécificités (socles de

compétences, méthodologie). Une proposition serait d'organiser un cours ou un module commun pour les futurs bacheliers pédagogiques et instituteurs afin de les former à l'apprentissage des langues dans la tranche d'âge 3 - 12 ans.

- En master, bien que la situation se soit améliorée, il faut octroyer plus d'heures de pratique dans le secondaire, y compris dans l'enseignement qualifiant.

1.4.2 Formation continue

1.4.2.1 Simplifier et fluidifier la transmission des offres de formation pour en informer plus rapidement tous les enseignants..

1.4.2.2 Renforcer les formations continuées axées sur l'exploitation positive de l'évaluation formative: il convient d'illustrer le rôle important que celle-ci peut jouer dans la préparation des élèves aux épreuves externes.

1.4.2.3 Faciliter l'entretien et stimuler l'excellence des connaissances linguistiques :

- a. permettre un accès facilité à des formations de remise à niveau et d'entretien linguistiques semblables aux stages en Angleterre et en Flandre proposés par le Forem il y a quelques années ou le Goethe Institut à Bruxelles;
- b. promouvoir les projets européens et simplifier l'accès aux formations et stages européens pour les professeurs de langues en proposant, par exemple, un choix préétabli de formations dans un catalogue spécifique et une procédure d'inscription simplifiée.

1.4.2.4 Accentuer la formation aux TICE :

- a. dans la mesure du possible proposer des formations TICE disciplinaires, dispensées par des pédagogues et non des commerciaux, qui permettraient de familiariser les professeurs avec les plateformes d'apprentissage des langues en ligne et qui aident à l'appropriation réelle et concrète des outils par les enseignants ;
- b. continuer à investir dans le numérique avec un accompagnement spécifique et systématique : ordinateurs, connexions Internet de qualité, TBI, manuels numériques, labo de langues, plateformes d'apprentissage en ligne.

Ces deux derniers aspects peuvent jouer un rôle extrêmement positif dans l'autonomisation des élèves, la différenciation et la remédiation.

1.4.2.5 Développer les aptitudes relationnelles / connaissances 'extra-cognitives' ayant un impact sur l'apprentissage en général et sur celui des langues modernes en particulier :

- a. former les enseignants à pouvoir identifier le mode d'apprentissage de chaque jeune (ennéagramme, intelligences multiples, fondamentaux de l'approche neurocognitive et comportementale, etc.)
- b. proposer aux enseignants des formations qui induisent une réflexion sur les sources et les chemins de la motivation
- c. former les enseignants à la gestion de la classe et aux différentes méthodes d'apprentissage (apprentissage coopératif, ...)

1.4.2.6 De nombreuses formations sont d'ores et déjà proposées aux enseignants. Le véritable enjeu est de valoriser la formation continue. Il faudrait suivre l'exemple de certains pays où un nombre donné de « crédits » donne droit à une revalorisation salariale, et où les enseignants sont parfois tenus de justifier un nombre de « crédits » de formation à intervalles réguliers pour voir leur « accès à la profession » renouvelé.

1.4.2.7 Actuellement, de nombreux enseignants sont empêchés de participer à des formations parce qu'il est trop compliqué de les remplacer pendant le temps scolaire. Il faudrait dès lors offrir la possibilité aux écoles normales d'envoyer leurs étudiants en remplacement des enseignants partis en formation. Cela permettrait aux enseignants de se former sereinement et aux étudiants de pratiquer leur futur métier.

2. Propositions d'actions relatives à l'objectif A2

2.1 Pour susciter l'intérêt pour la discipline, motiver les élèves et les amener à faire montre d'autonomie

Actions

2.1.1 Tenir compte de la présence d'élèves tous différents les uns des autres quant à leurs dispositions, motivations, styles et rythmes d'apprentissage, niveau initial de connaissances, habitudes de travail, intérêts, contexte (familial, social ...). Ce qui implique de changer l'approche classique d'enseignement (voir propositions 1.4.1.2 et 1.4.1.3)

2.1.2 Pour susciter l'intérêt de l'enseignant et le motiver, il faut le sortir de sa routine de classe (où il est souvent livré à lui-même) et l'inciter à développer des formes pédagogiques actives, différenciées et coopératives (sources de motivation pour les apprenants), notamment en le faisant participer à des groupes de travail entre enseignants de manière encadrée. Pour ce faire, il faut donc favoriser les synergies entre établissements et proposer les incitants nécessaires.

2.1.3 Repenser l'organisation spatiale de la classe de langue pour donner aux élèves un cadre d'apprentissage stimulant et convivial, et permettre différents types d'activités simultanément (p. ex. : conversation pour une partie des élèves, activité de lecture ou d'audition sur pc pour une autre).

2.1.4 Pour les activités de production orale, limiter le nombre d'élèves par classe, dans la mesure du possible, à 15 participants.

2.1.5 Privilégier une (auto-)évaluation formative pour amener l'apprenant à se prendre en charge intégralement, à devenir autonome, à opérer des choix quant au travail à accomplir par :

- la mise à disposition d'outils d'auto-évaluation, de fiches d'autocorrection, d'interrogations de rattrapage;
- un dossier personnel de travaux/exercices réalisés et corrigés, assorti d'un journal de bord et/ou portfolio (intégrant les nouvelles technologies et réseaux sociaux par ex.);
- une évaluation en fonction du Cadre européen de référence pour les langues;
- un feed-back régulier et personnalisé.

2.1.6 Donner du sens aux savoirs scolaires par un travail d'intégration et une pédagogie active – en travaillant par mise en situation/projet/tâche (y compris lors des évaluations). Stimuler l'utilisation permanente de la langue cible par et avec les enseignants, même en dehors de la classe de langue.

2.1.7 En se basant sur les attentes stipulées dans les référentiels par cycle, laisser aux enseignants l'autonomie nécessaire pour y parvenir, tout en veillant à :

- éviter les multiples départs à zéro,

- à favoriser un travail en spirale tout au long des années et par voie de conséquence à dépasser le clivage des « années » en privilégiant une approche plus flexible..

2.1.8 Augmenter la liberté des enseignants dans l'adaptation des moyens et des contenus aux besoins des élèves à court, moyen et long terme (sans obligation de suivre un manuel), en stimulant la créativité, les ponts entre différentes disciplines (scolaires), la curiosité, le contact avec du matériel authentique et des contacts directs avec les locuteurs.

2.1.9 Augmenter les liens entre les contenus scolaires et l'environnement socioéconomique et culturel (par ex. inviter des gens de terrain professionnel de l'autre communauté pour le cours de néerlandais, stimuler les échanges eTwinning, Erasmus+, dans le cadre de 'Fonds Prince Philippe', l'usage de l'Europass, etc.)

2.1.10 Intégrer une utilisation réfléchie du numérique en fonction de sa plus-value pédagogique.

2.2 Pour assurer la continuité pédagogique en dehors de l'espace-classe.

Inciter les élèves à continuer à « pratiquer » la langue dès qu'ils ont quitté la classe de langues.

Actions

2.2.1 Au niveau de la FWB remplacer systématiquement le doublage par le sous-titrage afin d'augmenter la part d'input authentique et de développer des attitudes positives envers des langues multiples et diverses.

2.2.2 Inciter les apprenants à visionner films, séries ... systématiquement en V.O.

2.2.3 Développer et mettre à la disposition des élèves une base de données “langues” dynamique et mise à jour régulièrement, qui permettra d’intensifier ces « contacts » avec la langue à l’extérieur de la classe, de développer la curiosité et de consulter certains sites en fonction des langues apprises, de s’autoévaluer (en autonomie) ou de s’adonner à certains loisirs différemment (séries télévisées ou films DVD en V.O., chaînes musicales en langue cible, recherches de paroles de chansons...). Cette base de données constitue un environnement d’apprentissage avec activités (reportages, compréhensions, révisions, consolidations grammaticales, vidéos, liens internet...) que l’enseignant peut activer de manière flexible en fonction des niveaux et accompagner d’une évaluation formative pour renforcer la motivation des élèves.

2.3. Exploiter le contexte multilingue belge

Le contexte multilingue belge présente toutes sortes d’avantages en matière d’apprentissage des langues. Parmi ceux-ci, le GT retient surtout la possibilité de faire enseigner les langues nationales par des locuteurs natifs. Cette opportunité est largement sous-exploitée à ce jour.

Actions

Afin de soutenir cette opportunité, il est indispensable de mettre en place/renforcer une série de mesures en amont et en aval allant de la *valorisation des titres en didactique des langues entre communautés*, à *l’encadrement et au soutien des échanges d’enseignants* pour des périodes courtes (1 à 2 semaines) ou plus longues (un à plusieurs mois).

Si des possibilités existent à ce stade, il est cependant indispensable de (a) les promouvoir en les valorisant, (b) les faciliter et les soutenir en développant un outil¹ préparatoire pratique, didactique, mais aussi de type socio-affectif visant à augmenter le succès de cette mobilité (quelles étapes administratives, comment préparer l’échange au niveau pratique et didactique, quelques clés pour briser la glace dans un contexte communautaire, comment faire face aux a priori d’autres enseignants, comment s’intégrer dans une équipe pédagogique pour une période plus ou moins courte ...).

Il faut toutefois tenir compte de ce que cette mobilité

- n’est souvent possible que pour de jeunes enseignants qui n’ont pas encore d’obligations familiales;
- est plus facilement envisageable en région bruxelloise et dans les zones géographiques proches de la frontière linguistique;
- est souvent freinée par des aspects pratiques et financiers, qu’il faudrait veiller à lever..

¹ Cf. DVD PELIQ-an Programme d’échanges linguistiques intra-Québec : approche nouvelle. Document de présentation et d’accompagnement pour le personnel enseignant.

2.4 Maîtrise de la langue et passion des enseignants

Au cœur de l'attrait des cours de langues, il y a *l'enseignant de langue*, qui est très/trop souvent le seul contact avec la langue cible. Il est donc indispensable de veiller à ce que les enseignants de langues ne souffrent pas d'attitudes et a priori négatifs envers la langue qu'ils enseignent, mais bien qu'ils disposent en plus de compétences didactiques :

- 1) d'une maîtrise de la langue cible, actualisée et entretenue, à un niveau B2 minimum, pour les cinq compétences, et
- 2) d'une passion pour la langue et la culture, d'une curiosité renouvelée pour les sociétés/contextes où elle est utilisée, et ce afin de garantir
 - un input de qualité en quantité;
 - une assurance et une aisance naturelle qui évitent que l'enseignant ne privilégie l'usage du français ;
 - un accès à des matériaux sonores, vidéos et écrits authentiques et actualisés et donc plus adaptés et passionnants ;
 - une plus grande facilité à lancer des projets, y compris d'échanges (entre communautés ou pays) ;
 - une plus grande ouverture envers les communautés linguistiques cibles ;
 - un feed-back approprié et nuancé pour les élèves.

Ceci implique une exigence/intransigeance concernant *l'excellence du niveau de maîtrise* dans la formation des enseignants au niveau initial, mais aussi (et surtout) dans les formations continuées (lorsqu'on n'apprend/entretient pas une langue, on la désapprend).

Les enseignants de langues devraient dès lors bénéficier annuellement d'un *bain linguistique obligatoire* de plusieurs jours consécutifs, qui permettrait une (exigeante) remise à niveau linguistique, socioculturelle et didactique. Le coût de ces formations continues se traduira immédiatement en bénéfice au niveau linguistique, motivationnel et didactique des enseignants et par ricochet des élèves.

3. Propositions d'action relatives à l'objectif A3

L'analyse des référentiels *Socles de compétences* (décembre 2015), *Compétences terminales et savoirs communs requis à l'issue des humanités professionnelles et techniques* (décembre 2015) et *Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques* (décembre 2015) a permis d'identifier toute une série de points forts (3.1), un problème majeur (3.2) et quelques points d'attention (3.3).

3.1 Points forts

Les trois textes proposés comme nouveaux référentiels de compétences intègrent pleinement et de façon cohérente l'esprit et les descripteurs du CECRL en un outil de travail commun à tous les réseaux, adapté aux spécificités de l'enseignement et à celles de l'évaluation des langues en FWB. La formulation des objectifs terminaux de chaque cycle en niveaux européens devrait favoriser une approche systémique pour le développement des compétences linguistiques, dans une perspective fonctionnelle et communicationnelle, et les évaluations externes certificatives qui y sont associées, mettre fin à la disparité des niveaux réellement atteints en fin d'études selon les écoles fréquentées.

La cohérence interne de chaque référentiel se double d'une cohérence entre les trois documents tant au niveau des concepts d'apprentissage, identiques dans les trois documents, qu'en ce qui concerne la progression raisonnable d'un niveau à l'autre ou la structuration de l'information, le tout étant présenté en général de façon claire et synthétique.

Les notions d'apprentissage, de savoir, de savoir-faire et de compétence sont illustrées avec précision de sorte qu'il ne peut plus être question d'opposer - comme cela s'est fait trop longtemps - savoirs et compétences, comme s'ils étaient antinomiques. Les ressources lexicales et grammaticales nécessaires au développement de chaque compétence sont largement détaillées et intégrées aux actes de communication à réaliser par l'élève. Ces savoirs, auxquels les auteurs donnent du sens d'un point de vue communicationnel, prennent leur place dans un processus évolutif. La définition du terme 'compétence' ne laisse plus de doute quant au rôle essentiel des savoirs en combinaison avec les savoir-faire et les stratégies adéquates à adopter pour communiquer efficacement. D'une part, la compétence de communication ne devrait plus se résumer à une vague familiarité avec la langue étrangère, dépourvue d'une réelle maîtrise de cette langue; d'autre part les longues listes de vocabulaire décontextualisé ou les pages de théorie grammaticale désincarnée devraient appartenir au passé.

Désormais, les savoirs et savoir-faire sont présentés comme faisant partie de l'apprentissage fonctionnel d'une langue. Dans les différentes fiches descriptives, ils sont intégrés selon les besoins et les objectifs rencontrés dans chaque situation de communication. Le transfert des notions apprises dans des situations nouvelles, accompagnées de stratégies de communication, favorisent l'apprentissage de l'autonomie de l'apprenant selon son âge et son niveau de maîtrise. Enfin, la place à donner aux dimensions socioculturelle, citoyenne et numérique n'est pas éludée.

Les textes analysés se révèlent particulièrement utiles pour nombre d'acteurs de l'enseignement des langues en FWB, qu'il s'agisse des auteurs de programmes scolaires, des académiques en charge de la formation des enseignants, des concepteurs d'instruments d'évaluation/certification ou des éditeurs de méthodes de langues. Les trois textes représentent incontestablement une contribution majeure pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement des langues et remplissent pleinement leur rôle de référence en matière de planification des apprentissages, de finalités et de certification. La traduction de ces référentiels en programmes scolaires et leur application dans les manuels scolaires devraient non seulement favoriser l'apprentissage des langues modernes dans un cadre planifié des apprentissages, mais aussi renforcer l'approche par compétences en vue d'objectifs fonctionnels et communicationnels.

3.2 Problème majeur

Le Gt Langues modernes regrette que le groupe de travail chargé de rédiger la partie « Socles » n'ait pas eu la latitude de prendre en compte la différence du parcours pédagogique existant entre les apprenants de Bruxelles et de Wallonie, qui commencent l'étude de la langue moderne 1 à des moments différents. Dans l'état actuel des référentiels, la totalité des attendus est identique dans les deux régions alors que le différentiel d'heures de cours est considérable. Il conviendrait dès lors de revoir le cadre légal pour pouvoir intégrer la spécificité de Bruxelles et adopter des référentiels en phase avec la disparité des situations d'enseignement/apprentissage en Communauté française de Belgique.

3.3 Points d'attention

Il conviendrait de rédiger une introduction générale aux trois référentiels explicitant le statut de ces documents ainsi que la philosophie sous-tendant tout le système. Une telle introduction permettrait en outre de donner sens à certaines annexes intéressantes mais dépourvues actuellement de point d'ancrage, et surtout de mettre en évidence le continuum pédagogique garanti par ces référentiels.

L'expression « unité d'acquis d'apprentissage » (UAA) utilisée par souci d'uniformité avec les autres disciplines pour désigner dans le contexte des langues les macro-compétences ne va pas sans poser de problème. Cette appellation, recouvrant une notion centrale dans les référentiels, tire son origine de la certification par unités d'acquis d'apprentissage (CPU). Cette dernière désigne un dispositif organisant la certification des savoirs, aptitudes et compétences professionnelles en unités qui représentent des ensembles cohérents d'acquis susceptibles d'être évalués et validés distinctement. Ce terme couvre l'idée que pour chaque métier, il existe des actes professionnels auxquels correspondent un descriptif précis et un processus linéaire pouvant faire l'objet d'une évaluation distincte. Or, en langues modernes, les UAA ne peuvent être validées une fois pour toutes, car l'acquisition des savoirs, savoir-faire et compétences se fait selon un processus évolutif en forme de spirale englobant de plus en plus d'éléments. Le choix du terme UAA, impliquant pour beaucoup d'enseignants l'idée d'un processus linéaire, va à l'encontre de la conception spiralaire sous-tendant les référentiels et risque donc d'être contre-productif.

3.3.1 Le GT Langues modernes propose donc de garder le terme de compétence tel que défini dans l'introduction pour éviter tout malentendu et pour simplifier le discours à destination des enseignants qui pourront ainsi mieux percevoir la cohérence des référentiels par rapport au CECRL.

3.3.2 Dans l'introduction aux *Socles de compétences*, il serait judicieux de préciser pourquoi la priorité doit aller à l'oral (entre autres parce qu'il faut installer le système phonologique avant le passage à l'écrit).

3.3.3 Enfin, lors de la finalisation des documents il conviendrait de:

- clarifier la notion de langue standard, car les exigences avancées dans les référentiels à cet égard pourraient être perçues comme contradictoires avec la philosophie du CECR, qui préconise une prise en compte des composantes sociolinguistique et pragmatique. Dans l'esprit de beaucoup de professeurs de néerlandais, la langue standard est synonyme de néerlandais des Pays-Bas, la variante méridionale du néerlandais étant souvent assimilée aux dialectes;
- au chapitre des ressources, revoir la partie consacrée à la phonologie, l'intonation et les intentions de communication, trop réductrice dans sa version actuelle et manquant d'assise scientifique;
- revoir également la distribution des ressources grammaticales par niveau du CECRL et par langue, pour apporter les quelques modifications qui s'imposent ;
- revoir la formulation de l'alinéa concernant les « connaissances » dans l'avant-propos : cette formulation a été imposée dans un souci d'uniformité aux auteurs des référentiels de toutes les disciplines ; en langues modernes, il paraît pour le moins contradictoire par rapport au contenu des référentiels d'insister sur la « nécessité de mettre en place, progressivement, des savoirs et savoir-faire décontextualisés » ;
- prévoir une pagination et une mise en page professionnelle;
- sortir les rares coquilles et imprécisions y compris dans la bibliographie

4. Propositions d'action relatives à l'objectif A4

4.1 Pertinence et cohérence des outils d'évaluation existants

Le GT juge les outils les plus récents comme complets : ils sont accompagnés des modalités de passation (durée, nombre d'écoutes, utilisation du dictionnaire...), de grilles d'évaluation, de fiches de correction, et précisent les compétences, les savoirs, savoir-faire et stratégies à mobiliser, sans oublier les prérequis.

Les documents proposés pour les exercices de compréhension sont le plus souvent intéressants

Pour le 1^{er} degré, le même exercice est présenté en tâche ouverte et finalisée, et en exercice d'entraînement / de remédiation (exercice « décomposé »)

Dans certains cas toutefois, les consignes comprennent une mise en contexte et une explicitation de la finalité trop longues, peu vraisemblables voire inutilement alambiquées au point de nuire à la compréhension et à la motivation des élèves.

4.1.1 En conséquence, le GT propose que soit rédigé un cahier des charges à honorer par un GT Outils d'évaluation, comptant des représentants des différents réseaux et favorisant la collaboration entre inspecteurs et conseillers pédagogiques. Ce GT serait le plus à même d'apporter des solutions entre autres aux problèmes identifiés par le GT Langues modernes :

- la subordination du choix des documents et des contenus d'évaluation à la possibilité de confectionner une épreuve CICOF (complexe, inédite, contextualisée, ouverte et finalisée) tout à fait orthodoxe;
- la dérive des contextes et finalités alambiqués, peu crédibles ou frôlant le ridicule;
- les tâches comportant des exercices en cascade (avec portefeuille de documentation ou documents annexés) en langue cible ;
- absence, dans certaines grilles, des critères incontournables pour l'expression écrite ;
- manque d'harmonie des grilles entre les différentes langues (cf. cas de l'espagnol) ;
- mise en adéquation des niveaux d'exigence et des attendus avec les nouveaux référentiels.

4.2 Pertinence et cohérence des épreuves d'évaluation externe par rapport aux référentiels

4.2.1 *Constats*. Les épreuves d'évaluation externe permettent sans conteste de placer tous les élèves sur un pied d'égalité quelle que soit l'école qu'ils fréquentent, et de mesurer le niveau de maîtrise des acquis atteint par l'ensemble des élèves de la Communauté française. En outre, l'épreuve a le mérite d'avoir une structure identique quelle que soit la langue évaluée. Les enseignants n'endossent plus le manteau d'entraîneur et d'arbitre à la fois, mais uniquement celui d'entraîneur menant ses élèves vers la réussite et partageant de la sorte un but commun.

Les cinq compétences sont évaluées, ce qui rencontre parfaitement les attendus du nouveau référentiel. En effet, le CE1D propose déjà des tâches en expression orale avec et sans interaction. Les tâches proposées dans le CE1D sont adaptées au 1^{er} degré et permet-

tent de vérifier si les contenus étudiés sont correctement restitués, ce qui se justifie parfaitement au 1^{er} degré.

A la lumière du nouveau référentiel et des exemples de supports qu'il préconise, certaines tâches proposées dans le CE1D semblent d'un niveau supérieur à celui attendu et couvrent des thèmes également préconisés au degré supérieur (CE1D 2013 : CL 'Oxfam'). Les épreuves pourraient être mieux calibrées grâce au nouveau référentiel.

Les textes proposés à la compréhension sont réputés semblables dans les trois langues, car ils font l'objet d'une traduction vers les langues cibles à évaluer. Cette façon de procéder permet certes une évaluation du même champ thématique, mais la grammaire, le vocabulaire et les références culturelles peuvent présenter des niveaux de difficulté et de complexité très différents. Le recours à des traductions d'un même texte est donc à proscrire.

Pour la compétence écrire, les grilles critériées du CE1D 2015 sont en parfaite adéquation avec le nouveau référentiel et laissent une place à l'erreur dans la partie 'Correction de la langue' là où les grilles des CE1D antérieurs exigeaient une maîtrise parfaite :

- grille du CE1D 2014 : « Les formes grammaticales et la structure de la phrase simple sont maîtrisées de manière constante. Il n'y a pas d'erreurs d'orthographe. »
- grille du CE1D 2015 : Les formes grammaticales et la structure de la phrase simple sont maîtrisées : très peu ou pas d'erreurs.

En conclusion, la mise en place des épreuves externes se justifie pleinement. Les tâches proposées sont dans leur grande majorité conformes aux attendus du référentiel.

4.2.2 Problèmes. L'épreuve externe vise à évaluer le niveau de maîtrise à l'issue du premier degré, or certains paramètres peuvent nettement influencer l'étendue de cette maîtrise des acquis. Bien souvent les élèves ne disposent plus des supports didactiques utilisés en première année (prêt du livre), ou n'ont pas bénéficié de cours pendant plusieurs semaines voire mois, que cela soit durant la première année, en deuxième année ou, dans les cas les plus dramatiques, les deux années consécutives. De même, des élèves qui suivent un enseignement en immersion sont évalués selon les mêmes critères que des élèves qui ne sont pas exposés à la langue (LM1) de la même façon. Peut-on dès lors encore légitimer la certification externe par le principe d'équité qui sous-tend son existence? Les épreuves externes seraient plutôt susceptibles de mettre en évidence les manquements graves du cursus (manque de personnel) ou/et de la méthodologie (non-prise en compte du développement spiralaire des acquis d'apprentissage).

Les fiches proposées pour l'expression orale sont de niveaux différents et posent souvent problème aux enseignants qui doivent juger leurs élèves. Le professeur est à nouveau juge et partie et pourrait, s'il l'estime opportun, appliquer plus librement les indicateurs de la grille critériée, ou pas... Pour remédier à cela, les chefs d'établissement devraient favoriser le travail en équipe des professeurs afin que ceux-ci constituent un jury local de deux à trois évaluateurs. Par ailleurs, les élèves auraient bien besoin de réviser le vocabulaire vu lors de la 1^{er} année avant l'épreuve, étant donné que les fiches couvrent le degré dans son entièreté, mais cela s'avère particulièrement difficile vu les conditions pratiques d'apprentissage.

Enfin, il est capital de modifier le décret sur l'organisation des épreuves² qui fixe la durée de la période d'examens de sorte que les écoles puissent allonger les plages horaires nécessaires pour organiser l'évaluation de l'expression orale. On ne peut pas à la fois accorder la priorité à l'oralité dans le référentiel et ne pas accorder le temps nécessaire à une évaluation valide de l'expression orale.

Le niveau visé par le référentiel en expression orale est souvent difficilement atteignable. En effet, les classes comptent le plus souvent 24 élèves au premier degré, parfois même un ou deux de plus du fait des dérogations, or c'est vraiment une gageure d'amener tous les élèves à développer leurs compétences en expression orale dans de telles conditions. La pondération dans l'épreuve externe prévoit 30% tant à la compétence parler qu'à la compétence écouter, les compétences écrire et lire se partageant les 40% restants. Les élèves ont donc beaucoup à perdre s'ils n'ont pas eu l'opportunité d'exercer l'expression orale tout au long de leur cursus.

Dans ce contexte, le GT demande avec insistance que reprennent rapidement les travaux de la Commission des outils d'évaluation (cf. 1.3.2.3).

² Décret du 29 février 2008 relatif à l'organisation des épreuves d'évaluation sommative dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice modifiant la loi du 19 juillet 1971, relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire.

5. Propositions d'action relatives à l'objectif A5

5.1. Le numérique

En indiquant que le niveau d'équipement en ordinateurs dans les écoles de la Communauté française est trop faible, surtout en comparaison avec les principaux pays voisins, l'Agence wallonne des télécommunications (AWT) confirme le vécu individuel des enseignants et des chefs d'établissement. Selon l'AWT, l'inventaire des ordinateurs opérationnels dans les établissements scolaires (primaires, secondaires, spécialisés et de promotion sociale) montre qu'en 2009, le taux était de 8,5 ordinateurs pour 100 élèves dans l'enseignement de plein exercice et de 5,2 dans l'enseignement de promotion sociale.

5.1.1 Il est donc capital d'équiper nos écoles en moyens informatiques et de soutenir les enseignants par le biais d'une éducation aux médias et à leur utilisation tant en formation initiale que continuée, avec un effort particulier pour les enseignants qui subissent la fracture informatique.

5.1.2 Il convient d'encourager l'utilisation des TICE, en particulier les blogs et plateformes d'apprentissage, en dehors de l'espace-classe, pour diverses activités en autonomie, complémentaires au travail fourni en classe. L'environnement informatique représente un puissant facteur de motivation et de responsabilisation pour les élèves. L'outil informatique permet aussi d'envisager efficacement l'enseignement différencié et de développer l'autonomie des apprenants.

Voir aussi actions 1.1.9, 1.2.4, 1.3.2.4 et 1.4.2.4

5.2. Philosophie et citoyenneté

Les référentiels pour l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté n'étant pas encore disponibles, le GT Langues modernes s'avance avec prudence et suggère de façon générale que soient abordés ou multipliés les sujets en lien avec la philosophie et de citoyenneté au cours de langue, d'autant plus qu'il s'agit d'un cours de communication qui s'y prête somme toute assez facilement pourvu que le niveau de maîtrise linguistique le permette. Le GT est en outre d'avis qu'il serait particulièrement opportun de jouer plus la carte de l'interdisciplinarité, c'est-à-dire que des documents ou des sources en langues étrangères devraient trouver plus souvent le chemin des cours de matières non linguistiques et qu'une collaboration étroite devrait s'instaurer entre professeurs de langues et professeurs des autres disciplines.

Voir aussi actions 1.1.10

Propositions d'action relatives à l'objectif A6

6.1 Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE)

Plutôt que de vouloir généraliser l'EMILE par effet mode sans disposer véritablement des ressources humaines et financières nécessaires, le GT préconise une immersion mieux réfléchie accordant une place centrale à la notion d'intégration dans le processus pédagogique. De manière générale, le GT suggère d'appliquer simplement les recommandations de l'Organe d'observation et d'accompagnement de l'apprentissage par immersion - EMILE. Il propose les actions particulières suivantes.

6.1.1 Face à la pénurie d'enseignants qualifiés, le GT suggère de créer une agrégation de l'enseignement en immersion, co-organisée par les hautes écoles et les universités, et qui devrait devenir un titre requis à terme. D'ici là, il s'agirait de promouvoir et de reconnaître officiellement les certificats de formation continue organisés actuellement par l'UMons et l'UCL ou à l'étranger.

6.1.2 Face à la carence de matériel didactique adéquat, il conviendrait de favoriser l'émergence d'une communauté d'enseignants en immersion, de valoriser leurs contributions entre autres par le biais de la publication.

6.1.3 Afin que s'établisse une réelle collaboration entre les enseignants de langues et de matières enseignées en langue cible, il faudrait prendre des mesures de soutien (p. ex. outils pratiques et approches pour la guidance, la formation et le développement professionnels continus) avec et pour :

- des équipes binômes d'enseignants, qui doivent se sentir progresser dans une collaboration efficace, qui co-construit l'intégration de langue et matière;
- des chefs d'établissements, sensibilisés à l'importance d'une réelle intégration, qui seront dès lors plus motivés pour orchestrer et soutenir la construction d'un EMILE de qualité;
- des équipes binômes de conseillers pédagogiques spécialisés dans l'EMILE pour accompagner de manière spécifique les praticiens de l'immersion.

6.1.4 Il faut absolument soutenir et amplifier les échanges d'enseignants entre communautés, car l'accord de coopération actuel ne produit pas les effets escomptés.

6.1.5 Face au besoin de mieux comprendre comment les matières et une langue sont apprises par intégration, il est indispensable de lier les projets d'immersion aux résultats de recherche dans les universités.

6.2 Autres approches intéressantes

Voir points 1.2.5.1-3, 2.1-3

7. Propositions d'action relatives à l'objectif A7

Pour certains groupes d'apprenants, en particulier ceux qui étudient le néerlandais en région bruxelloise, la faiblesse du continuum pédagogique constitue un facteur de démotivation majeur. Si en 1^{re} primaire, on démarre l'étude de la langue étrangère (LM1) comme si rien n'avait eu lieu auparavant, alors qu'il peut déjà y avoir eu un éveil à LM1 en maternelles. Et si 1^{re} secondaire, on reprend tout à zéro sans tenir compte des acquis antérieurs durant quatre années de LM1 en primaire, et qu'arrivés dans l'enseignement supérieur, les étudiants reprennent l'apprentissage de la même LM1 à un modeste niveau A2, l'impact sur la motivation ne peut être que négatif.

7.1 Il est essentiel de faire bien appliquer les nouveaux référentiels de compétences, qui arrêtent les niveaux, définis en termes européens, à atteindre à la fin de chaque cycle (voir 3.1).

7.2 Il est tout aussi essentiel de réaliser une véritable coordination verticale entre primaire et secondaire d'une part, et entre cycles dans chaque école d'autre part. Des moments spécifiques de rencontre et de travail entre les enseignants de l'école primaire et ceux de l'enseignement secondaire devraient être inscrits dans ce processus de coordination.

7.3 Pour éviter les mouvements de fuite injustifiés, il faudrait envisager de limiter la possibilité existant actuellement de changer de LM1 en milieu de parcours.

7.4 La mise en œuvre rigoureuse des référentiels devrait idéalement s'accompagner d'un système d'évaluation externe garantissant que les niveaux définis dans les référentiels sont effectivement atteints. Pour ce faire, le GT estime indispensable la création d'un organe indépendant, semblable au CITO aux Pays-Bas, qui serait chargé entre autres de:

- concevoir des épreuves standardisées, fidèles et valides;
- assurer la gestion (délicate) des épreuves externes en termes de transmission des épreuves, conditions de passation, correction et récolte des informations;
- effectuer le contrôle de la qualité docimologique desdites épreuves et de leur adéquation aux référentiels.

8. Propositions d'action relatives à l'objectif B1

8.1. Les domaines d'apprentissage à l'école maternelle pouvant influencer le développement de compétences en langues modernes

Dès l'enseignement maternel, il s'avèrerait pertinent d'encourager toute démarche favorisant le développement chez l'enfant de compétences nécessaires et transférables à l'apprentissage des langues étrangères.

8.1.1 L'importance du langage et de la communication

Dès l'enseignement maternel, il serait souhaitable d'encourager des activités orales d'échange programmées et organisées ayant pour objectif le développement, chez l'enfant, de compétences langagières pour apprendre à communiquer. Pour que chaque enfant puisse s'exprimer et ainsi développer ces compétences, l'élaboration de situations de communication par l'enseignant s'avèrerait indispensable.

8.1.2 Les activités culturelles et l'exploration du monde

Il serait essentiel que chaque enseignant de maternelle prenne en compte la diversité culturelle dans sa propre classe en valorisant, notamment, les langues parlées par ses élèves. A chaque fois que l'occasion se présenterait, l'enseignant chercherait également à tirer profit des expériences de rencontres avec toutes formes d'altérité culturelle. Cette sensibilisation pourrait aussi se faire au travers d'activités spécifiques telles que la lecture d'albums invitant l'enfant à découvrir d'autres horizons, par l'écoute de comptines ou de chansons dans d'autres langues que le français.

8.1.3 Les activités artistiques : l'éveil musical

Dans la perspective des découvertes sensorielles au premier cycle, il s'agirait de privilégier des activités d'éveil musical visant à développer chez l'enfant sa sensibilité auditive. L'objectif serait pour l'enfant de prendre progressivement conscience de la richesse sonore de son environnement. Il apprendrait à en reconnaître les divers éléments et à les reproduire. Il est important de souligner que cette étape de sensibilisation ne peut être menée lors d'une phase ultérieure du développement de l'enfant, pour des raisons physiologiques.

8.1.4 Le développement de la conscience phonologique

Le travail favorisant le développement de la conscience phonologique pourrait être étendu à deux types d'activités qui seraient complémentaires à celles déjà organisées. Premièrement il s'agirait d'encourager toute démarche de sensibilisation des enfants aux phonèmes inconnus dans la langue française. Deuxièmement, il faudrait éduquer l'oreille des enfants à des

traits linguistiques non pertinents en français comme la durée dans la réalisation des voyelles, la succession des syllabes accentuées ou non accentuées, les rythmes...

8.1.5 La compréhension orale et écrite

Dès l'enseignement maternel, il serait utile d'encourager des activités centrées sur le développement des stratégies de compréhension de textes telles que les stratégies d'anticipation, de formulation d'hypothèses, de construction de sens, de mise en relation entre les éléments visuels et textuels. Un entraînement fréquent et précoce à la compréhension de l'oral et de l'écrit en langue d'enseignement permettrait aux élèves de développer des stratégies transférables, à plus long terme, à la compréhension de messages en langue cible.

8.2. L'organisation de moments « langue moderne » à l'école maternelle

8.2.1 Les objectifs

L'introduction des moments « langue moderne » en maternelle viserait un double objectif. D'une part, ces moments permettraient l'amorce du développement des compétences en langues. D'autre part, ils réuniraient des conditions favorables pour donner à l'enfant le plaisir de communiquer autrement qu'en français et de le motiver ainsi, dès son plus jeune âge, à apprendre d'autres langues.

8.2.2 Les activités

Il s'agirait de privilégier les activités ludiques d'audition et de reproduction orale. Ces activités langagières seraient d'autant plus efficaces qu'elles seraient combinées à des gestes, à des mouvements (jeux de doigts, mimes, danses, etc.).

8.2.3 La durée des moments

A l'école maternelle, la durée de ces moments « langue moderne » dépendrait directement de la capacité d'attention des enfants. Il serait donc préférable de programmer des activités ne dépassant pas une quinzaine de minutes mais d'en assurer la récurrence. En effet, plus les enfants seront exposés à ces moments, plus la mémorisation par imprégnation sera effective.

8.2.4 La justification des activités auprès des enfants

S'il est possible de conscientiser un enfant du cycle 5-8 à la diversité linguistique, et donc à la nécessité d'apprendre d'autres langues, cette démarche est moins accessible aux plus petits.

L'utilisation d'une marionnette constituerait alors un moyen efficace de donner du sens à l'emploi d'une autre langue dans les classes du premier cycle.

9. Propositions d'action relatives aux objectifs B2 et B3

Les auteurs des nouveaux référentiels ont procédé à un découpage en degrés caractérisés chacun par un niveau à atteindre sur l'échelle du CECRL. Ils ont également prévu l'éventualité d'un remodelage du cursus, notamment par l'allongement du tronc commun. Une réflexion a d'ores et déjà été menée pour le cas où ce tronc commun serait prolongé jusqu'en 3^e ou 4^e secondaire. Ce nouveau niveau intermédiaire est donc déjà balisé, même si jusqu'à présent, il n'est pas indiqué dans les référentiels tels que rendus (puisque se référant à la situation actuelle d'un tronc commun se terminant en fin de D1).

Comme les descripteurs des différentes UAA existent déjà pour tous les niveaux européens pouvant concerner les élèves jusqu'à la fin du secondaire, le réajustement des trois référentiels dans la perspective du développement d'un nouveau tronc commun devrait pouvoir s'opérer assez aisément.