

# L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Mise en perspective européenne de la situation en  
Fédération Wallonie-Bruxelles

Hello!

Come stai?

你在這裡的明天?

Call me

Werk je met mij ?

Was wollen Sie?



Université  
de Liège



Service d'analyse des systèmes et  
des pratiques d'enseignement (aSPe)  
Faculté de psychologie et des  
sciences de l'éducation



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES

# L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

MISE EN PERSPECTIVE EUROPÉENNE  
DE LA SITUATION DE LA FÉDÉRATION WALLONIE – BRUXELLES

*Christiane Blondin & Florent Chenu*  
*Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement de l'Université de Liège*

## SOMMAIRE

|   |    |
|---|----|
| 1. LES OBJECTIFS EN MATIÈRE DE LANGUES AU NIVEAU EUROPÉEN   | 4  |
| 2. LA SITUATION EN BELGIQUE FRANCOPHONE PAR RAPPORT AUX OBJECTIFS VISÉS                             | 6  |
| A. Communiquer dans au moins deux langues communautaires autres que sa langue maternelle            | 6  |
| B. L'apprentissage de deux langues par tous lors de la scolarité obligatoire ?                      | 9  |
| C. Un apprentissage efficace ?  | 11 |
| 3. DES FACTEURS SUSCEPTIBLES D'INFLUENCER L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES EN LANGUES                  | 13 |
| A. Débuter tôt et consacrer suffisamment de temps à l'apprentissage dans l'enseignement obligatoire | 13 |
| L'enseignement le plus courant  | 14 |
| Le cas particulier de l'immersion   | 14 |
| B. Renforcer l'apprentissage des langues dans l'enseignement qualifiant                             | 15 |
| La situation en Fédération Wallonie-Bruxelles   | 15 |
| Des suggestions d'experts   | 17 |
| C. Apprendre tout au long de la vie   | 19 |
| La continuité au sein du système scolaire   | 19 |
| L'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur  | 20 |
| L'enseignement des langues aux adultes  | 20 |
| D. Évaluer et certifier pour motiver et favoriser la continuité                                     | 21 |
| Mettre en valeur les apprentissages réalisés dans l'enseignement obligatoire                        | 21 |
| Exploiter les outils européens  | 21 |
| E. Prendre en compte les besoins et la motivation lors du choix des langues                         | 23 |
| Les attitudes à l'égard des langues   | 23 |
| L'utilité des différentes langues   | 24 |
| F. Prendre des mesures en faveur des élèves et des adultes issus de l'immigration                   | 25 |
| Plusieurs dispositifs en Belgique francophone   | 25 |
| D'autres initiatives intéressantes  | 26 |
| Les compétences en langue d'origine ?   | 28 |
| 4. POUR ALIMENTER LA RÉFLEXION ...  | 29 |
| A. Des réalisations au niveau des systèmes éducatifs  | 29 |
| B. Des pratiques concrétisant des suggestions et des recommandations                                | 32 |
| REFERENCES  | 35 |

# AVANT-PROPOS

**E**n mars 2002, le Conseil européen de Barcelone a fixé comme objectif pour tous les citoyens européens l'apprentissage d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge. Cet engagement n'a cessé d'être réaffirmé depuis lors, notamment en 2008 dans la communication de la Commission « Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun », ainsi que dans la Résolution du Conseil sur une stratégie européenne sur le multilinguisme. Cet objectif se retrouve donc logiquement dans le cadre stratégique « Education et Formation 2020 » mis en place en 2009 par les ministres européens de l'Education.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la question de l'apprentissage des langues est également un enjeu important. La connaissance d'une ou plusieurs langues est plus que jamais considérée comme un prérequis pour un accès à l'emploi mais c'est également une ouverture sur la culture de l'autre et un passeport pour la mobilité.

Cette publication réalisée par l'Université de Liège présente les enjeux européens et la manière dont la Fédération Wallonie-Bruxelles les rencontre. Elle propose une analyse des facteurs censés faciliter l'apprentissage des langues et sélectionne quelques pratiques exemplatives dans d'autres pays de l'Union européenne. Elle utilise également les résultats de l'enquête européenne SurveyLang qui portait sur le niveau de maîtrise des élèves dans deux langues de l'Union européenne parmi les cinq principales. Pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, il s'agissait de l'anglais et de l'allemand.

Cette brochure se veut donc un outil de synthèse permettant d'obtenir rapidement une information de niveau scientifique et d'élargir le spectre de la réflexion en tenant compte de l'apport européen.

Je vous en souhaite une bonne lecture.

**Frédéric Delcor**  
Secrétaire général

# 1.

## LES OBJECTIFS EN MATIÈRE DE LANGUES AU NIVEAU EUROPÉEN

Les instances européennes ont reconnu dès 1995 l'importance de l'apprentissage des langues. Dans le prolongement de la Résolution du Conseil des ministres de l'éducation du 31 mars 1995, le Livre blanc Éducation et formation affirme qu'« il devient nécessaire de permettre à chacun, quel que soit le parcours de formation et d'éducation qu'il emprunte, d'acquérir et maintenir la capacité à communiquer dans au moins deux langues communautaires autres que sa langue maternelle » (1995, p. 54). L'importance de cet apprentissage a été réaffirmée par le Conseil européen de Barcelone (15-16 mars 2002), qui prescrit de donner aux citoyens européens l'occasion d'apprendre deux langues<sup>1</sup> en plus de leur langue maternelle et ce, dès le plus jeune âge.

Suite au Conseil des Ministres de l'éducation du 12 mai 2009, un nouveau cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation « Éducation et formation 2020 » a été adopté. Il prolonge son prédécesseur, le programme de travail « Éducation et formation 2010 ». Il fixe des objectifs, accompagnés d'un ensemble de principes qui régissent leur concrétisation, ainsi que des méthodes de travail communes dans les domaines prioritaires pour chaque cycle de travail périodique. Bien que les compétences en langues ne constituent pas, à elles seules, l'un des quatre objectifs stratégiques communs aux États membres visés à l'horizon 2020, elles occupent une place importante dans le cadre de l'objectif stratégique 2 (améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation). Cet objectif prescrit en effet la poursuite des travaux concernant « *l'apprentissage des langues : donner aux citoyens les moyens de communiquer dans deux langues, outre leur langue maternelle, encourager l'apprentissage des langues, le cas échéant, dans l'enseignement professionnel et la formation professionnelle ainsi que par les adultes, et permettre aux migrants d'apprendre la langue de leur pays d'accueil* ».

<sup>1</sup> Dans le cadre de cette note, les expressions « langue moderne » et « langue étrangère » désignent indifféremment une langue moderne autre que la langue d'enseignement, que celle-ci soit ou non présente dans l'environnement.

En 2010, le Communiqué de Bruges a affirmé que « les pays participants devraient promouvoir les possibilités d'apprentissage des langues, tant pour les apprenants que pour les enseignants dans le cadre de l'EFP<sup>2</sup>, ainsi qu'une formation linguistique adaptée aux besoins spécifiques de l'EFP, en insistant plus particulièrement sur l'importance des langues étrangères pour la coopération transfrontière en matière d'EFP et la mobilité internationale » (Conseil de l'éducation, p. 14).

En 2011, le Conseil de l'Union européenne a adopté des conclusions en matière de multilinguisme à l'intention des États membres et de la Commission européenne. Divers attendus rappellent les différents types d'objectifs visés au travers du multilinguisme : « Une bonne maîtrise des langues étrangères est une compétence clé essentielle pour trouver sa place dans le monde moderne et sur le marché du travail. Le multilinguisme fait non seulement partie de l'héritage européen, mais offre également la possibilité de créer une société ouverte, respectueuse de la diversité culturelle et disposée à coopérer » (20 décembre 2011, p. 28).

En novembre 2012, la Commission européenne a rappelé, dans une communication intitulée « Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques », que « l'apprentissage des langues, important pour l'emploi, doit faire l'objet d'une attention particulière ». Cette communication s'accompagne de plusieurs documents de travail dont l'un porte sur les compétences en langues pour l'employabilité, la mobilité et la croissance.

La Commission avait prévu de passer en revue les progrès accomplis en 2012 et de mettre au point, pour la fin de 2012, un nouvel indicateur portant sur les compétences en langues. Les autorités européennes et nationales disposent en effet depuis quelques mois de trois outils intéressants pour analyser et éventuellement adapter leurs politiques en la matière : les résultats de la première étude européenne des compétences en langues (European Study of Language Competences ou ESLC), les Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012 et un Eurobaromètre spécial consacré aux Européens et leurs langues.

C'est dans le document de travail de la Commission relatif aux langues que se trouve la proposition d'un double indicateur de compétences :

- Pour 2020, au moins 50% des jeunes de 15 ans devraient atteindre le niveau de l'utilisateur indépendant<sup>3</sup> de la première langue étrangère.
- Pour 2020, au moins 75% des élèves de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) devraient étudier au moins deux langues étrangères.

Cet indicateur pourrait être complété par un troisième, qui concernerait le pourcentage maximum d'élèves de 15 ans n'atteignant pas le niveau de l'utilisateur élémentaire dans la première langue étrangère.

La situation de l'apprentissage des langues en Fédération Wallonie-Bruxelles sera examinée en fonction de cet indicateur dans la section suivante. Mais il importe de souligner dès à présent qu'il décrit un but collectif au niveau européen, et non des objectifs nationaux, à atteindre dans chacun des pays.

<sup>2</sup> L'Enseignement et la Formation Professionnels.

<sup>3</sup> Il s'agit du niveau B1 et des niveaux supérieurs à B1 tels que définis dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (voir ci-après).

## 2.

# LA SITUATION EN BELGIQUE FRANCOPHONE PAR RAPPORT AUX OBJECTIFS VISÉS

Cette section présente et analyse la situation de la Belgique francophone par rapport à l'indicateur proposé en novembre 2012, mais aussi par rapport à l'objectif assigné en 1995 et rappelé en 2002 en ce qui concerne les compétences des adultes.

### A. COMMUNIQUER DANS AU MOINS DEUX LANGUES COMMUNAUTAIRES AUTRES QUE SA LANGUE MATERNELLE

Les habitants de la Belgique francophone sont-ils capables de communiquer dans deux langues étrangères en plus de leur langue maternelle ? A défaut de disposer d'évaluations des compétences des adultes, l'Eurobaromètre spécial 386 « Les Européens et leurs langues » (TNS Opinion & Social, 2012), réalisé à la demande de la Commission européenne, apporte des éléments de réponse. Dans chacun des pays, l'enquête a porté sur un échantillon de 1.000 personnes âgées de 15 ans au moins, de nationalité « européenne » (c'est-à-dire ayant la nationalité de l'un des pays de l'Union européenne) et maîtrisant suffisamment l'une des langues nationales pour répondre à un questionnaire. Une des questions portait sur l'auto-évaluation par les personnes interrogées de leurs compétences en langues étrangères.

C'est seulement dans 8 pays qu'une majorité d'habitants affirment qu'ils parlent au moins deux langues suffisamment bien pour participer à une conversation : le Luxembourg (84%), les Pays-Bas (77%), la Slovénie (67%), Malte (59%), le Danemark (58%), la Lettonie (54%), la Lituanie et l'Estonie (52%). En Belgique, 50% des habitants se disent capables de s'exprimer dans au moins deux langues étrangères.



Le tableau 1 détaille les résultats de deux Eurobaromètres à cet égard. Il met en évidence un niveau plus élevé de maîtrise des langues en Belgique que dans la moyenne des pays européens, tant en 2005 qu'en 2012 : le pourcentage d'adultes qui se disent incapables d'avoir une conversation dans une langue autre que leur langue maternelle est respectivement de 26 et de 28% en Belgique, contre 44 et 46% dans l'ensemble de l'Union européenne. De même le Belge parle en moyenne 2,85 (2005) ou 2,46 (2012) langues (y compris sa langue maternelle), et l'Européen moyen respectivement 1,91 et 1,89. On observe une légère érosion de ces résultats de 2005 à 2012, tant en Belgique que dans l'ensemble de l'Union européenne.

|                                 | Eurobaromètre Novembre 2005 |                    |             |                   |                    |             |
|---------------------------------|-----------------------------|--------------------|-------------|-------------------|--------------------|-------------|
|                                 | Belgique                    |                    |             | UE 25             |                    |             |
|                                 | Langue maternelle           | Langue « seconde » | Total       | Langue maternelle | Langue « seconde » | Total       |
| Allemand                        | 0                           | 27                 | <b>27</b>   | 18                | 14                 | <b>32</b>   |
| Anglais                         | 0                           | 59                 | <b>59</b>   | 13                | 38                 | <b>51</b>   |
| Espagnol                        | 1                           | 6                  | <b>7</b>    | 9                 | 6                  | <b>15</b>   |
| Français                        | 38                          | 48                 | <b>86</b>   | 12                | 14                 | <b>26</b>   |
| Italien                         | 2                           | 3                  | <b>5</b>    | 13                | 3                  | <b>16</b>   |
| Néerlandais                     | 56                          | 15                 | <b>71</b>   | 5                 | 1                  | <b>6</b>    |
| Arabe                           | 1                           | 1                  | <b>2</b>    |                   | 0                  | <b>0</b>    |
| Polonais                        | 1                           |                    | <b>1</b>    | 9                 | 1                  | <b>10</b>   |
| Russe                           |                             |                    |             | 1                 | 6                  | <b>7</b>    |
| Turc                            | 1                           |                    | <b>1</b>    |                   |                    | <b>0</b>    |
| Autre langue région.            |                             | 5                  | <b>5</b>    | 2                 | 4                  | <b>6</b>    |
| Autre langue                    | 1                           | 20                 | <b>21</b>   | 16                | 6                  | <b>22</b>   |
| Aucune                          |                             | 26                 | <b>26</b>   | 0                 | 44                 | <b>44</b>   |
| Total des pourcentages          | 100                         | 184                | <b>285</b>  | 80                | 93                 | <b>191</b>  |
| Nombre moyen de langues parlées | 1,00                        | 1,84               | <b>2,85</b> | 0,80              | 0,93               | <b>1,91</b> |

**Tableau 1.** Pourcentage d'adultes affirmant maîtriser suffisamment bien chacune des langues (langue maternelle ou langue 'seconde', c.-à-d. apprise ultérieurement) pour participer à une conversation (Sources : TNS Opinion & Social, 2006 & 2012).

|                                 | Eurobaromètre Mars 2012 |                    |             |                   |                    |             |
|---------------------------------|-------------------------|--------------------|-------------|-------------------|--------------------|-------------|
|                                 | Belgique                |                    |             | UE 27             |                    |             |
|                                 | Langue maternelle       | Langue « seconde » | Total       | Langue maternelle | Langue « seconde » | Total       |
| Allemand                        | 0                       | 22                 | <b>22</b>   | 16                | 11                 | <b>27</b>   |
| Anglais                         | 0                       | 52                 | <b>52</b>   | 13                | 38                 | <b>51</b>   |
| Espagnol                        | 0                       | 5                  | <b>5</b>    | 8                 | 7                  | <b>15</b>   |
| Français                        | 36                      | 45                 | <b>81</b>   | 12                | 12                 | <b>24</b>   |
| Italien                         | 2                       | 4                  | <b>6</b>    | 13                | 3                  | <b>16</b>   |
| Néerlandais                     | 55                      | 13                 | <b>68</b>   | 4                 | 1                  | <b>5</b>    |
| Arabe                           | 3                       | 1                  | <b>4</b>    | 1                 | 1                  | <b>2</b>    |
| Polonais                        |                         |                    | <b>0</b>    |                   | 1                  | <b>1</b>    |
| Russe                           |                         | 1                  | <b>1</b>    | 1                 | 5                  | <b>6</b>    |
| Turc                            | 2                       |                    | <b>2</b>    | 1                 |                    | <b>1</b>    |
| Autre langue région.            |                         |                    | <b>0</b>    | 1                 | 1                  | <b>2</b>    |
| Autre langue                    | 3                       | 2                  | <b>5</b>    | 32                | 7                  | <b>39</b>   |
| Aucune                          |                         | 28                 | <b>28</b>   |                   | 46                 | <b>46</b>   |
| Total des pourcentages          | 101                     | 145                | <b>246</b>  | 102               | 87                 | <b>189</b>  |
| Nombre moyen de langues parlées | 1,01                    | 1,45               | <b>2,46</b> | 1,02              | 0,87               | <b>1,89</b> |

**Tableau 1.** Pourcentage d'adultes affirmant maîtriser suffisamment bien chacune des langues (langue maternelle ou langue 'seconde', c.-à-d. apprise ultérieurement) pour participer à une conversation (Sources : TNS Opinion & Social, 2006 & 2012).

Mais qu'en est-il, plus spécifiquement, des francophones de Belgique ? À défaut de disposer des résultats par entité fédérée pour l'Eurobaromètre 2012, une étude plus ancienne ventile les résultats belges par région : Ginsburgh et Weber (2006) ont analysé les données recueillies fin 2000 dans le cadre d'un Eurobaromètre précédent (INRA, 2001) en distinguant les trois régions belges. Le tableau 2 présente les résultats pour la Belgique et pour chacune des régions, en ce qui concerne les langues les plus présentes en Belgique, que ce soit en tant que langue maternelle ou en tant que langue apprise par la suite.

|   | Décembre 2000 |                              |                 |                 |
|---|---------------|------------------------------|-----------------|-----------------|
|   | Belgique      | Région de Bruxelles-Capitale | Région flamande | Région wallonne |
| Allemand                                | 10            | 3                            | 11              | 11              |
| Anglais                                 | 40            | 41                           | 53              | 17              |
| Espagnol                                | 1             | 5                            | 1               | 2               |
| Français                                | 75            | 95                           | 59              | 100             |
| Italien                                 | 5             | 5                            | 2               | 10              |
| Néerlandais                             | 70            | 59                           | 100             | 19              |
| Seulement le français ou le néerlandais | 38            | 22                           | 29              | 58              |

**Tableau 2.** Pourcentage d'adultes affirmant maîtriser suffisamment bien chacune des langues mentionnées pour participer à une conversation (Source : Ginsburgh et Weber, 2006).



Selon ces auteurs, 57% des Wallons connaissent uniquement le français (plus 1% seulement le néerlandais) alors que le pourcentage moyen d'Européens monolingues est de 44% et qu'en Région flamande, 28% des résidents seulement déclarent ne connaître que le néerlandais (plus 1% seulement le français). En Région wallonne, 11% des personnes interrogées connaissent l'allemand (rappelons cependant que la Communauté germanophone fait partie de la Région wallonne), 17% l'anglais et 19% le néerlandais ; 7% connaissent à la fois le français, l'anglais et le néerlandais (contre 51% en Région flamande). Les résultats relativement bons de la Belgique publiés dans le cadre de l'Eurobaromètre reposent donc largement sur le plurilinguisme des Flamands, en 2001 et probablement aussi en 2012.

Dans quelle mesure ces auto-évaluations sont-elles valides ? Autrement dit, peut-on se fier à ces estimations pour évaluer les compétences des Européens ? L'Étude européenne des compétences en langues (SurveyLang, 2012), qui portait sur des élèves de l'enseignement secondaire dans 14 pays européens, apporte des indications intéressantes par rapport à cette question. L'analyse des corrélations entre les niveaux de compétence mesurés par les tests et les auto-évaluations suggère que les auto-évaluations des élèves interrogés correspondent bien à leur niveau de compétence relatif au sein d'un système éducatif, mais tendent à sous-évaluer l'ampleur des différences entre systèmes.

## B. L'APPRENTISSAGE DE DEUX LANGUES PAR TOUS LORS DE LA SCOLARITE OBLIGATOIRE ?



L'indicateur proposé en 2012 devrait permettre d'évaluer la progression de l'Union européenne vers l'objectif fixé par le Conseil de Barcelone : tous les élèves doivent apprendre deux langues en plus de leur langue maternelle. Il se base sur les données fournies par Eurostat et présentées dans la publication d'EACEA-Eurydice-Eurostat les « Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012 ».

En Fédération Wallonie-Bruxelles, c'est dès 1998 qu'un cours de langue moderne a été rendu obligatoire à raison de deux périodes par semaine en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires, et depuis septembre 2008, tous les élèves du premier degré du secondaire (CITE 2) bénéficient également d'un cours de langue à raison de 4 périodes hebdomadaires (ou éventuellement 2 dans le premier degré différencié). La suite du parcours dépend de la section fréquentée. Si, dans les sections de transition, tous les élèves suivent un cours de langue moderne à raison de 4 périodes hebdomadaires, un second, voire un troisième cours peut s'y ajouter. Par contre, le parcours prévu pour les élèves de l'enseignement qualifiant est quelque peu chaotique et relativement léger en ce qui concerne l'apprentissage des langues : un cours de langue de 2 heures figure au programme du 2<sup>e</sup> degré de l'enseignement technique de qualification parmi les cours communs, mais au 3<sup>e</sup> degré la présence d'un cours de langue dépend de l'orientation choisie ; dans l'enseignement professionnel, le cours de langue moderne n'est pas généralisé.

La réglementation en vigueur dans les différents systèmes éducatifs se reflète dans les statistiques présentées dans les « Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe 2012 », qui permet de situer la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) parmi les autres États membres de l'Union européenne.

Au niveau CITE 2<sup>4</sup>, plus de 99% des élèves de la FWB suivent un et un seul cours de langue, alors qu'en moyenne sur l'ensemble des états membres, 2% des élèves du niveau CITE 2 ne suivent pas de cours de langue, 37% en suivent un, mais 61% en suivent déjà deux.

| Année de l'enseignement secondaire |              | Nb total d'élèves | Nb d'élèves suivant ...   |                           |                           | Nb total de cours suivis | Nb moyen de cours de langue moderne suivis par un élève | % d'élèves suivant 2 cours de langue moderne au moins |
|------------------------------------|--------------|-------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|---|---|
|                                    |              |                   | 1 cours de langue moderne | 2 cours de langue moderne | 3 cours de langue moderne |                          |   |   |
| 1                                  |              | 61 895            | 60 907                    | 0                         | 0                         | 60 907                   | 0,98  | 0   |
| 2                                  |              | 52 945            | 52 768                    | 0                         | 0                         | 52 768                   | 1,00  | 0   |
| 3                                  |              | 61 043            | 49 782                    | 28 503                    | 0                         | 78 285                   | 1,28  | 47%   |
| 4                                  |              | 53 860            | 43 542                    | 23 069                    | 0                         | 66 611                   | 1,24  | 43%   |
| 5                                  |              | 54 011            | 40 792                    | 19 067                    | 4 888                     | 64 747                   | 1,20  | 35%   |
| 6                                  |              | 44 255            | 34 232                    | 17 236                    | 4 357                     | 55 825                   | 1,26  | 39%   |
|                                    | <b>Total</b> | <b>328 009</b>    | <b>282 023</b>            | <b>87 875</b>             | <b>9 245</b>              | <b>379 143</b>           | <b>1,16</b>   | <b>27%</b>  |

**Tableau 3.** Nombre de cours de langue moderne suivis dans l'enseignement secondaire de plein exercice en 2010-2011 (Source : Etnic).

Deux remarques s'imposent. D'une part le niveau CITE 2 qui, en FWB correspond aux deux premières années de l'enseignement secondaire, couvre fréquemment la 3<sup>e</sup>, voire la 4<sup>e</sup> année dans d'autres pays et s'adresse dès lors à des élèves un peu plus âgés. Concrétisons ce constat : si, en FWB, les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années du secondaire étaient prises en considération, le pourcentage d'élèves qui, au cours de l'enseignement obligatoire, suivent des cours portant sur deux langues modernes serait légèrement plus élevé (voir le tableau 3).

D'autre part l'objectif assigné par la Commission européenne concerne la scolarité obligatoire. Selon les « Chiffres clés de l'éducation en Europe 2012 », en 2010-2011, la Belgique fait partie des quelques pays de l'Union européenne où l'obligation scolaire (au moins à temps partiel) est imposée jusqu'à l'âge de 18 ans (Hongrie, Pays-Bas, Pologne, Portugal), voire davantage (Allemagne, 19 ans). Si on ne prend en considération que l'obligation scolaire à temps plein, la Belgique a fixé l'âge limite à 15 ans (comme 4 autres pays), tandis que dans la majorité des pays, la limite est à 16 ans (16 pays), voire à 18 (3 pays) (p. 29).

Dans ce contexte, la seule prise en compte des cours enseignés durant les deux premières années du secondaire, telle que prévue dans l'indicateur proposé, ne reflète pas complètement la réalité : en FWB, les élèves du premier degré ont encore en principe au moins un an (obligation scolaire à temps plein), voire quatre (obligation scolaire à temps partiel) pour répondre à l'exigence d'un apprentissage de deux langues. Bien entendu, le redoublement, dont on connaît la fréquence en FWB, réduit d'autant le nombre d'années disponibles : même si c'est théoriquement en 6<sup>e</sup> année du secondaire que les élèves atteignent l'âge de 18 ans, nombre d'entre eux ont connu le redoublement et, de ce fait, peuvent quitter le système scolaire sans avoir parcouru l'ensemble de l'enseignement secondaire (voir la note de Chenu et Blondin sur le décrochage scolaire). Dans la

<sup>4</sup> La Classification internationale type de l'éducation (ou CITE) est un cadre de classification qui permet de mettre en concordance les programmes des différents pays en utilisant des critères de classification multiples. Le CITE 2 est le premier cycle de l'enseignement secondaire et le CITE 3, le deuxième. En Fédération Wallonie-Bruxelles, le CITE 2 correspond au 1<sup>er</sup> degré (2 années) et le CITE 3 aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés (4 années).

perspective de doter tous les élèves de la capacité de communiquer dans deux langues en plus de leur langue maternelle, l'enseignement d'une seconde langue devrait sans doute débiter plus tôt qu'actuellement.

### C. UN APPRENTISSAGE EFFICACE ?

La seconde partie de l'indicateur proposé en 2012 se base sur les résultats de l'Étude européenne des compétences en langues (ESLC), mise en œuvre dans ce but (SurveyLang, 2012) : « *Pour 2020, au moins 50% des jeunes de 15 ans devraient atteindre le niveau de l'utilisateur indépendant de la première langue étrangère* ».

L'ESLC, dont l'enquête principale s'est déroulée début 2011, a collecté des informations sur le niveau atteint par des élèves de l'enseignement secondaire dans les deux langues modernes les plus enseignées dans 14 pays (en Belgique, chacune des trois communautés a participé à l'étude).

L'évaluation a porté sur les compétences en compréhension à la lecture et à l'audition et en expression écrite<sup>5</sup> des élèves de dernière année du CITE 2 ou de 2<sup>e</sup> année du CITE 3 dans les deux langues les plus enseignées dans chaque pays. Cependant les épreuves n'étaient disponibles, lors de cette première édition de l'ESLC, que dans les cinq langues les plus enseignées dans l'Union européenne, soit l'anglais, l'allemand, le français, l'italien et l'espagnol. En FWB, alors que le néerlandais est (de peu) la langue la plus enseignée dans l'enseignement obligatoire, les épreuves n'étant pas disponibles dans cette langue, l'ESLC a porté sur l'anglais et sur l'allemand.

La définition adoptée pour le choix des langues à évaluer dans chaque système éducatif se fonde sur le nombre d'élèves qui étudient chaque langue, mais le classement correspond, dans la plupart des cas, à l'ordre dans lequel les langues sont étudiées par les élèves. La langue la plus enseignée est en effet habituellement celle dont l'apprentissage a débuté le plus tôt et qui est enseignée à tous. En FWB, tant pour l'anglais que pour l'allemand l'échantillon d'élèves testés comprend à la fois des élèves dont c'est la première langue moderne et d'autres dont c'est la deuxième (Blondin & Goffin, 2012).

Les tests ont été élaborés dans chacune des langues en fonction de la grille des niveaux de compétence proposée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* ou CECR (Conseil de l'Europe, 2005). Le CECR offre notamment des descriptions assez précises de six niveaux de compétence fonctionnelle pour des activités langagières variées : du niveau A1 (utilisateur élémentaire, niveau introductif ou de découverte) au niveau C2 (utilisateur expérimenté, niveau de maîtrise). Les aptitudes définies sur cette base ont été associées à des tâches spécifiques de façon à permettre la comparaison des résultats entre les langues.

L'indicateur proposé est composite : il représente la moyenne des pourcentages atteints dans chacune des trois compétences évaluées. Le niveau visé est le niveau B1 (utilisateur indépendant). Ce degré d'exigence peut sembler élevé : selon les « Chiffres Clés de l'enseignement des langues 2012 », « *at the end of full-time compulsory general education, the minimum level generally varies between A2 and B1 for the first language and between A1 and B1 for the second* » (p. 130). Or les années d'études concernées par l'ESLC sont soit la dernière année du CITE 2 (en Belgique, la 2<sup>e</sup>

<sup>5</sup> Les cycles ultérieurs devraient aborder également la production orale, mais vu les nombreuses difficultés soulevées par une évaluation des compétences dans ce domaine, les autorités européennes ont décidé de reporter cette partie de l'évaluation.

année du secondaire), soit la 2<sup>e</sup> année du CITE 3 (en Belgique, la 4<sup>e</sup> année du secondaire). Par ailleurs, la formulation actuelle de l'indicateur cible les élèves de 15 ans, alors que dans quelques systèmes éducatifs, les élèves testés sont plus jeunes (13 ans pour la première langue dans les deux autres communautés belges), voire un peu plus âgés.

Le **pourcentage d'élèves** en FWB qui atteignent ou dépassent le niveau visé en anglais est de 29%, tandis que la moyenne européenne est de 42%.

Le tableau 4 présente les pourcentages d'élèves atteignant respectivement au moins le niveau A2 et au moins le niveau B1 pour la FWB et pour l'ensemble des systèmes éducatifs testés en anglais ou en allemand.

Selon le domaine de compétence et selon la langue, le pourcentage d'élèves en FWB qui atteignent le niveau A2 varie de 41 à 65%, tandis que les moyennes européennes correspondantes oscillent entre 35 et 72%. Lorsque le niveau visé est au moins le niveau B1, les pourcentages d'élèves qui satisfont au critère sont plus faibles : de 24 à 31% en FWB et de 18 à 54 dans l'ensemble des pays concernés par la langue testée.

|                            | Pourcentage d'élèves atteignant au moins le niveau A2 |      |          |      | Pourcentage d'élèves atteignant au moins le niveau B1 |      |          |      |
|----------------------------|---|------|----------|------|---|------|----------|------|
|                            | Anglais   |      | Allemand |      | Anglais   |      | Allemand |      |
|                            | FWB   | Moy. | FWB      | Moy. | FWB   | Moy. | FWB      | Moy. |
| Compréhension à la lecture | 48  | 59   | 41       | 35   | 31  | 47   | 24       | 22   |
| Compréhension à l'audition | 45  | 66   | 48       | 42   | 27  | 54   | 28       | 24   |
| Expression écrite          | 65  | 72   | 62       | 41   | 29  | 47   | 29       | 18   |

**Tableau 4.** Pourcentages d'élèves atteignant le niveau A2 et le niveau B1 aux tests d'anglais et d'allemand (Source : SurveyLang, 2012).

## 3.

## DES FACTEURS SUSCEPTIBLES D'INFLUENCER L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES EN LANGUES

**S**i la FWB doit encore réaliser de grands progrès, elle joue en revanche un rôle de pionnier par rapport à certains des processus qui semblent de nature à conduire à l'atteinte de ces objectifs. Par ailleurs, les moyens recommandés et/ou mis en œuvre dans d'autres systèmes éducatifs peuvent, s'ils sont interprétés dans leur contexte spécifique, nourrir la réflexion déjà amorcée par des travaux de recherche.

Dans les paragraphes ci-dessous, six thèmes seront abordés. Ils ont été choisis, parmi la variété des sujets possibles, en fonction des recommandations européennes et des intérêts de la communauté éducative de Belgique francophone. Des initiatives ou des modalités d'organisation de l'apprentissage des langues modernes en FWB seront évoquées et examinées en regard de la réalité européenne. Lorsque cela semblera pertinent, certains résultats de recherche ou des recommandations de groupes d'experts seront évoqués et des réalisations d'autres pays seront brièvement décrites, mais chaque paragraphe se déroulera selon sa logique propre : il n'a semblé ni utile ni pertinent de prévoir une structure commune.

### A. DEBUTER TOT ET CONSACRER SUFFISAMMENT DE TEMPS A L'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

Dès la première enquête internationale relative à l'anglais et au français en tant que langues étrangères (1963), Carroll a proposé un modèle qui intégrait l'aptitude, la motivation et l'**exposition à la langue** pour pronostiquer la réussite dans l'apprentissage intensif d'une langue étrangère. Dans le cadre d'une synthèse des recherches européennes à propos de l'apprentissage des langues avant le niveau de l'enseignement secondaire, Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German et Taeschner (1998) confirment l'importance du « temps pour apprendre », en association avec d'autres facteurs liés à la qualité de l'enseignement. À cet égard, deux tendances se dégagent

de l'ESLC : plus les élèves ont appris tôt une ou plusieurs langues étrangères, meilleures sont leurs compétences dans la langue testée ; dans les cas de la compréhension à la lecture et à l'audition, le temps consacré à l'enseignement de la langue cible dans l'horaire hebdomadaire est positivement associé aux résultats (SurveyLang, 2012).

Cambridge ESOL <sup>6</sup> (English for speakers of other languages) évalue comme suit le nombre d'heures d'apprentissage guidé pour atteindre les niveaux définis par le CECR, tout en rappelant que ce nombre subit l'influence de nombreux facteurs, tels que la motivation ou le bagage linguistique de l'apprenant, par exemple :

- A2 180-200 heures ;
- B1 350-400 heures ;
- B2 500 à 600 heures ;
- C1 700 à 800 heures ;
- C2 1000 à 1200 heures.

### L'enseignement le plus courant

En FWB, l'apprentissage d'une langue moderne est obligatoire à partir de la 5<sup>e</sup> année primaire, à raison de minimum 2 périodes par semaine (3<sup>e</sup> année à Bruxelles et dans les autres communes où les minorités linguistiques sont protégées, avec 3, puis 5 périodes hebdomadaires).

Selon les Chiffres-clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe (2012), dans la plupart des systèmes éducatifs l'apprentissage obligatoire d'une première langue étrangère débute entre 6 et 9 ans. La FWB fait partie des quelques systèmes éducatifs où cette obligation est plus tardive : 10 ans en FWB, mais aussi en Communauté flamande et aux Pays-Bas, 11 ans au Royaume-Uni sauf en Ecosse et en Irlande où l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas obligatoire. La proportion de temps consacrée à cette matière sur l'ensemble de l'enseignement primaire est donc, sans surprise, parmi les plus faibles : 2,4% en FWB comme en Slovaquie, seule l'Autriche obtenant ici un score plus faible (2,2%) (p. 122).

Il faut cependant signaler qu'en FWB, 41% des 128 écoles visitées en 2010-2011 par l'inspection du cours de langues mettaient en place des activités d'éveil aux langues ou d'apprentissage d'une langue avant le début obligatoire des cours de langue (Service général de l'inspection, 2011, p. 22).

### Le cas particulier de l'immersion

L'immersion a pour principal effet d'augmenter très fortement le temps d'exposition des élèves à la langue cible, puisque son principe est d'enseigner d'autres matières dans la langue cible. Elle est reconnue comme un excellent moyen de conduire les apprenants à un niveau de compétence élevé dans cette langue cible (voir par exemple la synthèse de Hamers et Blanc, 2000).

Alors qu'en 2009-2010 la plupart des systèmes éducatifs européens ménagent une place à l'enseignement immersif, la FWB semble davantage engagée dans cette innovation que bon nombre d'autres systèmes.

<sup>6</sup> <http://www.cambridgeesol.org/about/standards/can-do.html>

En FWB, l'immersion a été autorisée dès 1998, à certaines conditions, dans l'enseignement fondamental et dans l'enseignement secondaire. En 2007, un décret a fixé son cadre et explicitement mentionné les possibilités de mise en œuvre dans l'enseignement secondaire tant dans les sections qualifiantes que dans les sections de transition. Selon EACEA-Eurydice (2012), la FWB fait notamment partie de la douzaine de systèmes éducatifs dans lesquels des instructions ont été formulées en ce qui concerne les qualifications requises des enseignants en immersion. Alors que, dans d'autres systèmes éducatifs, l'enseignement immersif est le plus souvent mis en œuvre dans un nombre limité d'écoles, en FWB il concerne d'année en année davantage d'écoles et d'élèves : en 2012-2013, 159 implantations d'enseignement primaire et 103 établissements d'enseignement secondaire. Conformément au décret de 2007, un Organe d'observation et d'accompagnement de l'immersion assume depuis 2009 diverses missions relatives au suivi de cette innovation. C'est suite au dépôt par cet organe d'un rapport en juin 2012 que la Ministre de l'Enseignement obligatoire a prévu d'encore renforcer la formation et l'encadrement des enseignants qui y exercent (Simonet, 2012).

Une initiative relativement récente de la FWB vise à favoriser l'immersion des élèves dans une autre communauté linguistique. En plus de la participation à une action de mobilité individuelle du programme européen pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (actions Comenius et Léonard de Vinci), la FWB a en effet mis en place à partir du 1<sup>er</sup> septembre 2011 son propre programme de mobilité scolaire au bénéfice des élèves de l'enseignement secondaire. Le programme EXPEDIS pour « Expérience Éducative D'Immersion Scolaire » règlemente l'organisation de séjours individuels à l'étranger ou dans une autre communauté linguistique soit dans un cadre privé, soit en faisant appel à un organisme de coordination.

## B. RENFORCER L'APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT

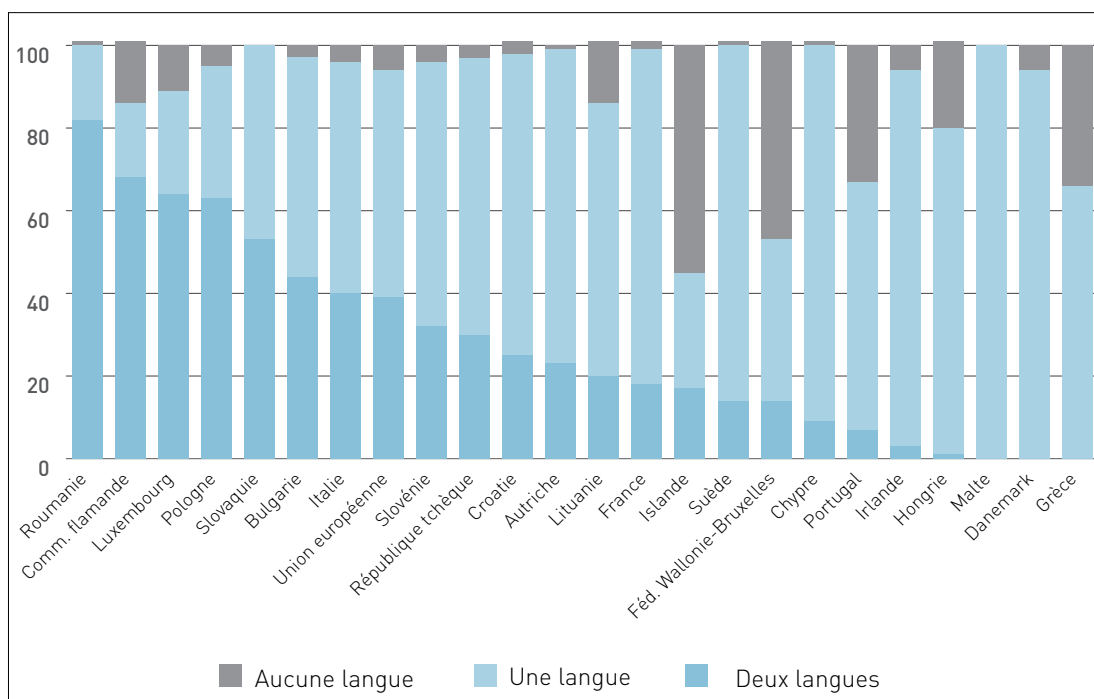
Si la place des langues dans l'enseignement secondaire qualifiant en Europe semble progresser, il n'en reste pas moins que cette orientation d'études est quasi partout moins riche en langues que l'enseignement de transition. Des travaux européens récents portent sur les caractéristiques de l'enseignement des langues aux jeunes de l'enseignement qualifiant.

### La situation en Fédération Wallonie-Bruxelles

En FWB, l'obligation de suivre un cours de langue étrangère ne concerne tous les élèves que jusqu'à la fin du premier degré du secondaire : au-delà, la réglementation diffère selon la section fréquentée (voir ci-dessus). En 2010-2011, 19% des élèves du 2<sup>e</sup> degré et 24% de ceux du 3<sup>e</sup> degré ne suivent aucun cours de langue (Etnic).



La figure 1 présente les statistiques relatives aux différents systèmes éducatifs de l'Union européenne pour lesquels les données sont disponibles.



**Figure 1** Pourcentages d'élèves de l'enseignement qualifiant qui étudient une langue, deux langues ou aucune (Source : EACEA-Eurydice-Eurostat, 2012)

Dans l'enseignement secondaire qualifiant, aucun pays n'atteint l'objectif européen d'un enseignement à tous les élèves de deux langues en plus de la langue maternelle. Certains s'en approchent cependant : des systèmes éducatifs tels que la Roumanie (82%), la Communauté flamande (68%), le Luxembourg (64%), la Pologne (63%) et la Slovaquie (53%) enseignent deux langues étrangères à la majorité de leurs élèves du qualifiant. Notre système éducatif est, après l'Irlande (55%), celui où le plus d'élèves de l'enseignement de qualification n'étudient aucune langue étrangère à l'école (48%) (EACEA-Eurydice, 2012). Avec 14% des élèves du qualifiant étudiant deux langues étrangères, la FWB se classe cependant mieux à cet égard que Chypre, le Portugal, l'Irlande, la Hongrie, Malte, le Danemark et la Grèce.

En FWB, le pourcentage d'élèves du qualifiant qui ne suivent aucun cours de langues oscille entre 41 et 48 sur les dix dernières années, mais aucune tendance à la baisse n'apparaît (Etnic).

Ces statistiques soulignent l'importance de l'objectif que s'est assignée la FWB dans sa Déclaration de politique communautaire 2009-2014 : « *le Gouvernement s'engage à (...) assurer l'enseignement d'une seconde langue dans l'ensemble de l'enseignement qualifiant* ». Des initiatives récentes représentent certainement un progrès à cet égard. La question des langues modernes est l'un des douze chantiers de la refondation de l'enseignement qualifiant engagée par la FWB. Selon un décret voté le 12 juillet 2012, lorsqu'une option groupée comporte une formation en langue moderne, celle-ci peut consister en cours inscrits à la grille-horaire, mais aussi en stages en entreprise ou mobilité hors Fédération Wallonie-Bruxelles, cours de promotion sociale ou d'un opérateur public

de formation.

L'immersion linguistique est considérée comme « ouvrant les portes des langues à un éventail plus large d'apprenants » (Goullier, 2012, p. 24), ce qui est particulièrement utile dans le cadre de la formation professionnelle.

Les bases légales données à l'immersion en FWB sont citées comme un exemple de bonne pratique en ce qui concerne l'enseignement qualifiant (Collectif, 2011, p. 25) : en effet, cette modalité efficace et moins scolaire d'apprentissage d'une langue est souvent considérée comme accessible à davantage d'élèves. Cependant, sur les 77 établissements autorisés à mettre en œuvre l'immersion au 2<sup>e</sup> et/ou au 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement secondaire en 2012-2013, aucun ne prévoit de faire bénéficier l'enseignement qualifiant de cette approche (voir le tableau 5). Ces chiffres témoignent bien de la difficulté (réelle ou subjective) de la mise en œuvre de l'immersion dans l'enseignement qualifiant, alors que le décret de 2007 en prévoit explicitement la possibilité. Parmi les conditions d'une immersion linguistique réussie, Goullier (2012) insiste sur la nécessité d'une bonne formation des enseignants et d'une bonne organisation et coopération avec les autres enseignants ou formateurs.

| Province           | Enseignement de transition |           |                      | Enseignement de qualification | Total       |
|--------------------|----------------------------|-----------|----------------------|-------------------------------|-------------|
|                    | Général                    | Technique | Général et technique |                               |             |
| Bruxelles          | 14                         | 0         | 1                    | 0                             | 15          |
| Brabant wallon     | 9                          | 2         | 0                    | 0                             | 11          |
| Hainaut            | 17                         | 0         | 2                    | 0                             | 19          |
| Liège              | 17                         | 0         | 0                    | 0                             | 17          |
| Luxembourg         | 7                          | 0         | 0                    | 0                             | 7           |
| Namur              | 6                          | 0         | 2                    | 0                             | 8           |
| <b>Total</b>       | <b>70</b>                  | <b>2</b>  | <b>5</b>             | <b>0</b>                      | <b>77</b>   |
| <b>Pourcentage</b> | <b>91%</b>                 | <b>3%</b> | <b>6%</b>            | <b>0%</b>                     | <b>100%</b> |

Tableau 5. Mise en œuvre de l'immersion en 2012-2013 dans les différentes filières de l'enseignement secondaire, par province [Source : Service général du pilotage du Système éducatif].

### Des suggestions d'experts

Le rapport d'un groupe d'experts mis en place par la **Commission européenne** en 2010 (Collectif, 2011) consacre une section à l'offre dans les systèmes d'éducation et de formation, dont certains passages jettent un éclairage intéressant sur l'enseignement qualifiant.

Ce rapport relève l'impact possible d'un enseignement des langues lié aux métiers sur la *motivation* des élèves de l'enseignement et la formation professionnels (EFP), ce qui entraîne la nécessité d'enseignants et de formateurs bien formés et eux-mêmes motivés. Les contenus linguistiques à des fins professionnelles doivent aller au-delà du simple répertoire, mais inclure des compétences communicationnelles à définir en fonction de la nature des tâches, du contexte dans lequel elles se dérouleront, dans un environnement ou en réponse à un défi particulier.

Les auteurs du rapport déplorent que « *les professeurs de langue de l'enseignement professionnel ne bénéficient pas d'une formation spécifique pour concevoir des cours sur mesure et enseigner une langue sous son aspect pratique* » (pp. 25-26).

Goullier (2012) a synthétisé les apports d'un séminaire (15 pays ou régions, dont la FWB) organisé sous l'égide du **Conseil de l'Europe** en mai 2012 à propos de l'éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums pour l'enseignement professionnel « court » (formations de l'enseignement secondaire conduisant directement à un diplôme professionnel).

Les *situations professionnelles* prennent généralement une place dans l'apprentissage des langues, mais à des degrés variables : il existe un continuum depuis un cours qui ménage simplement une place au lexique spécialisé à un enseignement des langues portant exclusivement sur des situations professionnelles authentiques, en passant par l'organisation d'un tronc commun auquel s'ajoutent des composantes spécifiques à la formation professionnelle (par exemple en France la formation en langues des employés du commerce doit être complétée par des séquences d'activités langagières sous la forme de projets ou « îlots d'apprentissage »).

La définition des *objectifs* et des critères d'évaluation se base dans la plupart des cas sur le Cadre européen commun de compétences en langues (CECR), mais certains dispositifs pourtant encouragés par le CECR sont peu utilisés, comme la différenciation des niveaux visés selon les activités langagières ou le choix du mode d'évaluation en fonction des besoins (évaluation orale ou écrite ?). En ce qui concerne les objectifs, Goullier synthétise les apports du séminaire en trois aspects :

- Pour définir les objectifs, s'interroger en même temps sur les besoins professionnels des élèves et sur les opportunités trouvées dans la formation (différencier les objectifs selon les activités langagières, en prenant en compte les profils linguistiques individuels et la pluralité des langues que chacun connaît, peu ou prou) ; dans cette perspective, il faut que chacun prenne conscience de ses potentialités.
- Développer chez chacun la compétence stratégique c'est-à-dire « *la capacité à exploiter au mieux, selon les ressources de chacun, les connaissances et compétences pour faire face aux situations de communication diversifiées qu'il peut rencontrer* » (p. 15).
- Développer chez les élèves les compétences interculturelles (« *capacité à interagir de façon responsable, critique mais bienveillante avec les formes d'altérité* », *ibid.*).

En ce qui concerne les *méthodes* à mettre en œuvre, les tâches communicatives doivent occuper une place de choix (la pédagogie du projet et la simulation de situations concrètes, par exemple, peuvent ancrer les situations dans les besoins professionnels). Il importe de valoriser les progrès accomplis et dans cette perspective d'intégrer dans les temps d'enseignement des moments où les élèves mettront simplement en œuvre des compétences actives, constatant ainsi leur capacité de réussir de nouvelles tâches. Enfin des moments de réflexion sur les apprentissages réalisés sont également nécessaires.

À propos des *contenus* à aborder, le document plaide pour le développement de compétences stratégiques à côté des compétences langagières dans la mesure où les besoins futurs sont imprévisibles, la mobilité peut entraîner la nécessité de s'adapter à une langue et une culture différentes de celles auxquelles l'élève aura été formé et enfin où la durée courte de la formation rend d'autant

plus nécessaire la poursuite de celle-ci au-delà de la formation initiale. Dans cette perspective, il est recommandé de travailler sur les stratégies d'apprentissage, de mettre l'accent sur les compétences transversales aux différentes langues, d'exploiter systématiquement les synergies entre les langues étudiées et celles qui sont déjà connues (approche contrastive, transferts de compétences, ...), de ménager une place à l'apprentissage raisonné et aux stratégies communicatives.

Une expérience de *mobilité* peut enrichir considérablement la formation, mais il importe de la préparer soigneusement. Ainsi le projet Plurimobil coordonné par Cuenat et al. (2011) fait de la mobilité une composante à part entière de la formation : Plurimobil propose des doubles scénarios d'apprentissage (destinés aux futurs enseignants et à des élèves du primaire ou du secondaire inférieur). Ce dispositif d'apprentissage veut permettre aux enseignants d'aider les apprenants à exploiter au mieux les opportunités d'apprentissage offertes par les expériences de mobilité. Il prévoit un choix d'outils et de stratégies à exploiter avant, pendant et après le séjour à l'étranger.

### C. APPRENDRE TOUT AU LONG DE LA VIE

L'apprentissage d'une langue s'inscrit nécessairement dans une perspective de formation active tout au long de la vie :

- de très nombreuses heures étant nécessaires à l'acquisition d'une langue non maternelle, il est généralement nécessaire de compléter les heures de cours ou de formation par un investissement personnel ;
- les besoins en langues se modifient au cours de la vie et chacun doit rester ouvert à un approfondissement, voire à une réorientation de son bagage linguistique (carrière, déménagement, ...) ;
- enfin, même si les compétences acquises au terme d'une formation sont suffisantes, elles seront bien vite oubliées si l'individu ne recherche pas activement les occasions de les mettre en pratique.

Se basant sur une revue de la littérature, Johnstone (2002) mentionne, parmi les conditions-clés pour un apprentissage précoce et efficace des langues, la nécessité d'une continuité de l'expérience d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire. Le Conseil de l'Europe a souligné à de nombreuses reprises l'importance de cette continuité. Dans l'Analyse transversale des profils des politiques linguistiques éducatives, le Conseil de l'Europe préconise « une étroite collaboration entre tous les enseignants de langues, que ce soit horizontalement (à travers le curriculum) ou verticalement (d'un niveau d'éducation à l'autre) (...) cette collaboration n'est encore que rarement effective dans la pratique » (Avril 2009, p. 11).

#### La continuité au sein du système scolaire

En ce qui concerne la FWB, plusieurs études déplorent les incohérences en termes de langue étudiée (Blondin, Fagnant et Goffin, 2008 ; Etienne, 2011 ; Poulain, 2002). La législation autorise en effet, à certaines conditions, le changement de langue entre la 6<sup>e</sup> primaire et la 1<sup>re</sup> année du secondaire, et la suite du parcours dépend des cours de langue organisés dans l'établissement et la filière fréquentés. Si d'autres systèmes éducatifs assurent des parcours plus cohérents (ainsi, en Communauté flamande, tous les élèves apprennent d'abord le français, auquel s'ajoute l'anglais au 1<sup>er</sup> degré du secondaire), concilier le respect des choix des parents, des élèves et l'autonomie

des écoles, d'une part, et la continuité dans l'apprentissage des langues par chaque élève, d'autre part, reste un défi.

Plus généralement, étant donné la nécessité d'entretenir et de développer les compétences dans les langues apprises, voire de maîtriser de nouvelles langues, qu'en est-il des autres périodes de la vie ?

### L'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur

Il n'existe pas, à notre connaissance, de descriptif de la présence de l'enseignement des langues dans l'ensemble des curriculums de l'enseignement supérieur dans les différents pays européens. En FWB, la situation semble extrêmement variable, selon l'institution et selon l'orientation d'études choisie : dans certaines facultés, un certain niveau d'anglais est requis et, parfois, une partie des cours est dispensée dans une langue étrangère, habituellement l'anglais. En dehors des études spécifiquement orientées vers les langues ou préparant à des professions où elles sont jugées indispensables (économie, hôtellerie, tourisme, ...), la poursuite de l'apprentissage de langues autres que l'anglais est généralement possible, mais repose sur des initiatives individuelles et ne fait pas partie du curriculum.

### L'enseignement des langues aux adultes

Dans l'enseignement de promotion sociale, les cours de langue représentent plus de 20% des formations organisées.

Diverses initiatives régionales visent à faciliter l'accès des adultes, qu'ils soient au travail ou à la recherche d'un emploi, à l'apprentissage des langues. Ainsi, la Région wallonne, a mis en place un système de chèques langues pour les travailleurs, des formations intensives pour des demandeurs d'emploi et la plateforme Wallangue (<http://www.wallangues.be/>) : des cours sont accessibles gratuitement depuis une plateforme Internet d'auto-apprentissage (e-learning) ; ils portent sur les quatre grandes compétences (compréhension à l'audition, compréhension à la lecture, expression écrite et expression orale) en anglais, en néerlandais, en allemand et en français.

D'autres initiatives régionales reposent sur l'immersion. En Région de Bruxelles-Capitale, il existe des bourses de mobilité BEE pour les demandeurs d'emploi de moins de 30 ans, qui visent une première expérience professionnelle de 3 mois à l'étranger. Bien que l'initiative ne soit pas centrée sur l'apprentissage des langues, ces stages ont des retombées au niveau des compétences linguistiques des bénéficiaires dans la mesure où la plupart des pays concernés sont non francophones. Dans le cadre du Plan Marshall 2.Vert (PM2.Vert), l'IFAPME bénéficie de bourses d'immersion linguistique permettant à des jeunes inscrits dans les dernières années d'apprentissage de l'IFAPME, de parfaire une formation linguistique liée au métier étudié. Les projets retenus couvrent des stages en entreprise ou des immersions en centre de formation. Ces deux types de projet peuvent être précédés au besoin par des cours de langues intensifs orientés métier et ciblant la langue visée dans le projet. Les projets retenus sont basés sur l'apprentissage fonctionnel d'une langue étrangère directement liée au métier étudié par le bénéficiaire de la bourse, dans les trois langues prioritaires du PM2.Vert (néerlandais, allemand et anglais). Le stage ou l'immersion est reconnu dans le cursus de formation et l'Europass est délivré en fin de stage. Afin de faciliter la mise en œuvre de la mobilité, l'IFAPME et ses centres de formation privilégient des actions de mobilité de courte durée avec des groupes classes.

## D. ÉVALUER ET CERTIFIER POUR MOTIVER ET FAVORISER LA CONTINUITÉ

L'évaluation et la certification constituent une problématique importante à deux titres. D'une part, la valorisation des acquis (diplôme, certificats) est susceptible d'influencer la motivation des élèves. D'autre part, il est indispensable que des informations objectives et compréhensibles par des tiers soient disponibles pour fonder la continuité d'un niveau scolaire ou d'une classe à l'autre, pour repérer les formations ultérieures les plus adaptées au niveau déjà atteint (éventuellement à l'occasion d'apprentissages informels, comme la langue maternelle des migrants) et pour valoriser les compétences développées lors de la recherche d'un emploi.

### Mettre en valeur les apprentissages réalisés dans l'enseignement obligatoire

En FWB, les langues apprises sont peu présentes dans les diplômes et certificats. Non seulement le certificat d'études de base (CEB) ne mentionne pas la langue étudiée, mais celle-ci ne fait pas partie des matières soumises à l'évaluation externe, sur laquelle se fonde son attribution. Le certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS) prévoit que soient indiquées la 'section' et la 'subdivision' fréquentées par l'élève, mais l'interprétation de la notion de subdivision varie d'une école à l'autre : certaines mentionnent le statut des cours de langue suivis (langue moderne 1, langue moderne 2, ...), la langue choisie et le nombre de périodes hebdomadaires, mais d'autres ne fournissent qu'une partie de ces informations, voire ne mentionnent aucune information sur les cours de langue suivis. Le niveau atteint est totalement absent.

Enfin au terme d'un parcours en immersion, les compétences des élèves - qui dépassent sans doute dans la plupart des cas le niveau qui aurait été atteint dans l'enseignement habituel - ne font l'objet d'aucune validation.

Selon EACEA-Eurydice (2012), au terme de l'enseignement général obligatoire, la plupart des pays de l'Union européenne mentionnent systématiquement sur le diplôme ou certificat décerné au terme de l'enseignement général obligatoire à temps plein que l'élève a étudié une langue moderne ou davantage (en indiquant ou non selon les cas de quelle(s) langue(s) il s'agit). En France, à partir de 2013, les candidats au baccalauréat devront soutenir une épreuve d'expression orale en langue étrangère (Eurypedia).

### Exploiter les outils européens

Le Conseil de l'Europe a, au fil des années, mis au point différents outils relatifs à l'évaluation des compétences en langues et à leur certification : le Portfolio européen des langues et le Cadre européen commun de référence pour les langues seront présentés ci-dessous.

Le **Cadre européen commun de référence pour les langues** (CECR) a été défini en collaboration par des experts de l'enseignement de celles-ci à l'instigation du Conseil de l'Europe. Il constitue « *une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe* ». Il offre notamment des descriptions assez précises de six niveaux de compétence fonctionnelle pour des activités langagières variées : du niveau A1 (utilisateur élémentaire, niveau introductif ou de découverte) au niveau C2 (utilisateur expérimenté, niveau de maîtrise).

Dans le cadre de l'ESLC, des informations ont été collectées sur les usages faits du CECR dans les *systèmes éducatifs* participants : développement de programmes et de manuels, formation des professeurs, évaluation, développement ou sélection d'outils pédagogiques, communication entre acteurs de l'enseignement. La FWB est, avec l'Angleterre, un des deux seuls systèmes éducatifs dans lesquels le CECR est totalement absent de l'enseignement obligatoire. Aux Pays-Bas et en Pologne, l'usage du CECR n'est prévu que lors du développement de programmes et de manuels, et dans deux cas (Espagne et Croatie) la communication avec les acteurs est exclue. Dans tous les autres cas, il couvre les différents aspects mentionnés (il s'agit dans la plupart des cas de recommandations et non d'obligations) (SurveyLang, 2012).

De façon cohérente avec cette absence de consignes officielles, les professeurs interrogés dans le cadre de l'ESLC en Fédération Wallonie-Bruxelles déclarent moins souvent que la plupart de leurs collègues des autres pays avoir reçu une formation portant sur le CECR (20% pour l'anglais, mais 35% pour l'allemand en FWB, alors que la moyenne européenne est de 45%). Quant à la fréquence d'utilisation exprimée sur une échelle allant de 0 (jamais) à 3 (très souvent), seules deux entités (France et Bulgarie) atteignent des valeurs proches de 1,5, la moyenne se situant à 0,9. Le score de la FWB est parmi les plus faibles (scores proches de 0,5).

Du côté de l'enseignement obligatoire, un travail sur l'intégration du CECR dans les référentiels vient d'être engagé, ainsi que sur différents enjeux méthodologiques qui y sont liés. Tant pour les acteurs de l'éducation que de la formation, le cadre pourra à terme constituer un outil commun d'harmonisation des référentiels et de validation des compétences acquises, y compris de manière informelle ou non-formelle, tant en matière d'évaluation que de support à la mobilité.

À d'autres niveaux des systèmes d'enseignement et de formation de la Belgique francophone, le CECR est utilisé. Dans l'enseignement de *promotion sociale*, une correspondance a été établie entre les unités de formation en langues et les niveaux du CECR. Depuis 2010, les critères de maîtrise suffisante de la langue française pour l'accès aux études du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> cycles de l'enseignement supérieur se fondent sur le CECR : le niveau B2 permet d'accéder aux études de 1<sup>er</sup> cycle et le niveau C1 aux études de 2<sup>e</sup> cycle.

Le niveau atteint au CECR sert de référence au *Forem* lorsqu'il définit les conditions d'accès aux formations et aux séjours linguistiques qu'il organise ou qu'il soutient financièrement. À la fin du parcours de formation en langue, le Forem évalue le niveau atteint et remet à l'apprenant un « Visa langue » basé sur le CECR.

Le site *Wallangue* (voir ci-dessus) permet à chacun de passer une épreuve en ligne qui lui attribue un niveau du CECR.

Le **Portfolio européen des langues** permet à chacun d'enregistrer ses expériences d'apprentissage des langues et ses expériences culturelles (à l'école ou en dehors). Il comprend trois parties : le Passeport de langues, qui doit être régulièrement mis à jour par l'apprenant et donne une vue d'ensemble de ses capacités en différentes langues à un moment donné (il existe aussi en version électronique : le Passeport des langues Europass). La grille d'auto-évaluation du CECR fait partie du passeport, qui mentionne aussi les certifications officielles, ainsi que les compétences langagières et les expériences d'apprentissage linguistique et interculturel significatives. Les



évaluations réalisées par des enseignants et des établissements d'enseignement ainsi que par des organismes de certification peuvent être enregistrées dans le Passeport de langues, mais le passeport est la propriété de l'apprenant et c'est lui qui est responsable de son contenu. Le Portfolio européen des langues contient une biographie détaillée du point de vue des langues, qui décrit les expériences de l'apprenant dans chacune des langues et doit lui permettre de piloter son apprentissage et d'évaluer ses progrès. Enfin il comporte un dossier dans lequel l'apprenant peut conserver des exemples de ses travaux personnels pour illustrer ses compétences.

Selon les professeurs de langue interrogés dans le cadre de l'ESLC, le Portfolio est très peu utilisé (SurveyLang, 2012) <sup>7</sup>.

## E. PRENDRE EN COMPTE LES BESOINS ET LA MOTIVATION LORS DU CHOIX DES LANGUES

La motivation est en général considérée comme un des principaux facteurs déterminant le degré d'implication active et personnelle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage d'une langue. Comme rappelé ci-dessus, selon Carroll (1963), la motivation est l'un des trois facteurs qui influencent l'efficacité de l'apprentissage des langues. Plus récemment, en analysant des données collectées en Hongrie auprès de plus de 8.500 élèves de 13-14 ans, Csizér et Dörnyei (2005) ont établi des liens entre la structure interne de la motivation à l'apprentissage des langues, d'une part, et l'effort d'apprentissage consenti, d'autre part. Sept facteurs ont été définis, parmi lesquels on retiendra en particulier l'utilité perçue de la maîtrise de la langue.

D'autres études suggèrent également que les attitudes envers les langues contribuent à l'efficacité de leur apprentissage : ainsi, selon Castellotti et Moore (2002), les images que se forment les apprenants des locuteurs des langues qu'ils étudient et des pays dans lesquels elles sont parlées « recèlent un pouvoir valorisant ou, a contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même » (p. 10).

Ces facteurs jouent un rôle d'autant plus décisif dans le cas des compétences en langues que leur apprentissage s'inscrit nécessaire dans le cadre d'un apprentissage tout au long de la vie.

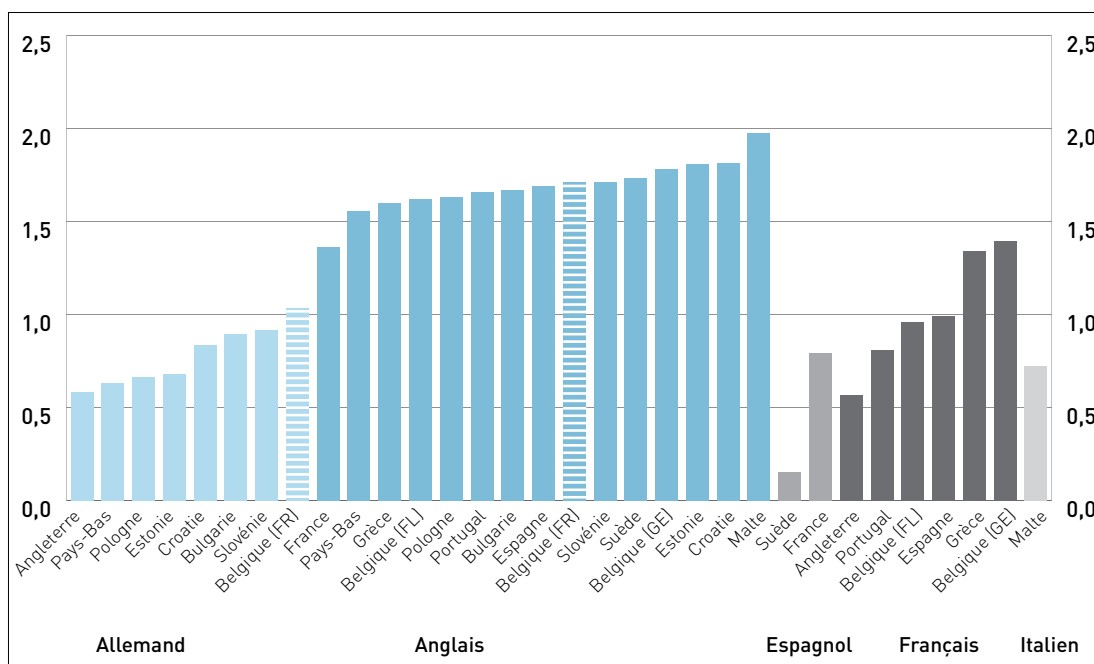
### Les attitudes à l'égard des langues

L'anglais est, de loin, la langue la plus enseignée dans l'enseignement européen (EACEA-Eurydice, 2012) et la langue jugée la plus utile par les adultes interrogés dans le cadre de l'Eurobaromètre (TNS Opinion & Social, 2012).

Dans le cadre de l'ESLC, un indice intitulé « Perception de l'utilité de la langue cible et de son apprentissage » a été constitué sur la base des opinions des élèves

- à propos de l'utilité de la langue cible pour les contacts avec d'autres, pour leur avenir et pour leurs loisirs,
- ainsi que leur intérêt pour le cours de langue et
- son utilité en comparaison avec les autres cours.

<sup>7</sup> La FWB a publié « Mon premier portfolio des langues » lors de l'Année européenne des langues 2001 et ce document est aujourd'hui encore à la disposition de tout enseignant au Centre technique de Frameries (<http://www.ctpe.be>).



**Figure 2 :** Scores des élèves à l'indice d'utilité de la langue et de son apprentissage en fonction de la langue testée. Les numéros qui suivent les noms des pays ou des entités indiquent s'il s'agit de la première ou de la seconde langue testée [Source : ESLC dans Blondin & Goffin, 2012].

La figure 2 montre que c'est à l'égard de l'anglais que les attitudes des élèves sont les plus positives. SurveyLang (2012) observe une relation positive entre cet indice et les niveaux de compétence dans la langue cible.

Les réponses des élèves à quelques questions spécifiques ajoutées au questionnaire administré dans le cadre de l'ESLC confirment l'intérêt pour l'anglais en FWB : que l'évaluation des compétences ait porté sur l'anglais ou sur l'allemand, les jeunes interrogés ont en commun une vision négative de l'allemand et du néerlandais, et nettement plus positive de l'anglais. Les élèves sont majoritairement d'accord avec une appréciation positive très globale (« une belle langue ») dans le cas de l'anglais, mais plutôt en désaccord avec cette même proposition lorsqu'il s'agit de l'allemand et surtout du néerlandais. La hiérarchie est similaire lorsqu'il s'agit de la sympathie suscitée par les locuteurs respectifs des trois langues, mais avec des écarts plus faibles.

Ces résultats de l'ESLC sont cohérents avec ceux d'une étude Socrates sur le multilinguisme (Blondin et al., 2007), dans laquelle les adolescents des deux zones géographiques étudiées en FWB (Herstal et les communes de Waimes et les « Communes malmédiennes ») faisaient preuve d'attitudes négatives à l'égard des langues nationales, mais les élèves plus jeunes se montraient beaucoup plus positifs que leurs aînés à l'égard de ces langues, les scores les concernant étant très proches de ceux qui ont été calculés à propos de l'anglais.

### L'utilité des différentes langues

Selon le Groupe d'experts « Les langues au service de l'emploi (Collectif, 2011), si l'anglais est extrêmement important, il est fréquemment considéré comme une compétence de base et c'est la maîtrise d'une ou de plusieurs autres langues qui fera la différence entre deux candidats à un emploi. L'usage universel de l'anglais dans les échanges internationaux tend d'ailleurs à être

surestimé, l'échec de négociations étant attribué à la faiblesse des commerciaux dans cette langue plutôt qu'aux lacunes de leurs interlocuteurs en anglais, qui auraient nécessité que ces commerciaux puissent communiquer avec leurs clients potentiels dans la langue de ceux-ci. Trois catégories de langues sont distinguées :

- Les langues des principaux partenaires commerciaux (à côté de l'anglais les PME européennes souhaitent des compétences en allemand, en espagnol, en français et en russe, auxquelles s'ajouteront sans doute dans les prochaines années l'arabe, le chinois et plus généralement les langues des pays émergents).
- Les langues des pays frontaliers, pour des échanges frontaliers et pour les services sociaux à assurer aux navetteurs.
- Les langues apportées par les migrants (« *encourager les élèves à apprendre ou à entretenir leur langue d'origine est également bénéfique sur le plan professionnel en termes d'employabilité future* » p. 19).

Une enquête menée en 2004 par l'Union wallonne des entreprises en Province de Liège a mis en évidence que 20% des entreprises ne trouvaient pas les employés multilingues qu'elles recherchaient. L'anglais était la langue la plus demandée (88%), suivi par le néerlandais (78%) et l'allemand (59%), l'espagnol (16%) et l'italien (15%), les autres langues ne recueillant ensemble que moins d'un demi pour cent. Cependant, si on ne s'intéresse qu'aux entreprises de moins de 10 personnes, le néerlandais était le plus demandé.

## F. PRENDRE DES MESURES EN FAVEUR DES ELEVES ET DES ADULTES ISSUS DE L'IMMIGRATION

Les adultes et les enfants d'origine étrangère dont la langue maternelle n'est pas le français rencontrent des difficultés particulières dans la mesure où ils doivent intégrer une société et un enseignement dont ils ne maîtrisent pas d'emblée la langue. En revanche, leur langue maternelle peut leur conférer un avantage en termes de plurilinguisme.

### Plusieurs dispositifs en Belgique francophone

Dans le prolongement des « classes-passerelles », la FWB vient de mettre en place un « **dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants** » (DASPA) qui vise notamment à proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux élèves primo-arrivants<sup>8</sup> pour les aider à surmonter les difficultés liées à la langue de scolarisation. Ce dispositif peut également accueillir, à certaines conditions, des élèves de l'enseignement secondaire qui ne sont pas primo-arrivants, mais dont le niveau de maîtrise du français ne permet pas une adaptation réussie aux activités scolaires. En 2012-2013, 38 DASPA sont organisés dans l'enseignement fondamental et 36 dans l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne l'enseignement primaire organisé ou subventionné par la FWB, un **cours d'adaptation à la langue de l'enseignement** peut être organisé dans chaque école comptant au minimum dix élèves réunissant les conditions fixées, à raison de trois périodes par semaine.

<sup>8</sup> Par primo-arrivants, le législateur entend « les élèves de 2 ans et demi à 18 ans, arrivés récemment et réfugiés ou apatrides ou ressortissants d'un pays bénéficiant d'une aide au développement du Comité d'aide au développement de l'Ocdé ».

Les bénéficiaires sont les élèves :

- dont la langue maternelle ou usuelle diffère de la langue de l'enseignement et
- qui fréquentent l'enseignement primaire de la Communauté française ou celui qu'elle subventionne depuis moins de trois années complètes et
- qui ne connaissent pas suffisamment la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de la classe dans laquelle ils sont inscrits.

En ce qui concerne les adultes, **l'alphabétisation** vise l'acquisition des prérequis et la remise à niveau des connaissances en matière de lecture, d'écriture et de calcul, en vue de permettre la poursuite d'une formation professionnelle qualifiante ou d'une formation de base. Certains opérateurs d'alphabétisation enseignent aussi le français en tant que langue étrangère à des adultes. La plupart des opérateurs font partie du champ de l'éducation permanente (voir le réseau de coordination des actions d'alphabétisation en Belgique francophone « Lire et écrire »), mais l'enseignement de promotion sociale, qui joue un rôle particulier dans l'intégration des étrangers (notamment les réfugiés) a vu ce rôle en matière d'alphabétisation renforcé en 2009.

#### D'autres initiatives intéressantes

Dès 2004, l'unité Eurydice a publié les résultats d'une étude descriptive portant sur l'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe. Un chapitre consacré à l'intégration scolaire décrit deux modèles dominants d'intégration dans l'enseignement obligatoire à temps plein :

- un modèle intégré, dans lequel les enfants migrants fréquentent une classe ordinaire (composée d'élèves de leur âge ou d'élèves plus jeunes) et bénéficient d'un soutien (individuel ou collectif) pendant l'horaire scolaire normal (il peut s'y ajouter des cours supplémentaires en dehors de l'horaire) ;
- un modèle séparé, soit transitoire dans lequel les enfants migrants sont regroupés pendant un temps limité (ils peuvent cependant suivre certains cours dans la classe ordinaire), soit de longue durée, dans lequel ils fréquentent des classes spéciales, souvent constituées en fonction de leur niveau de maîtrise de la langue d'enseignement, pendant une ou plusieurs années scolaires.

La plupart des pays mettent en œuvre plusieurs modalités d'intégration. Si peu d'initiatives sont observées au niveau préscolaire, quelques pays organisent des activités de « promotion de la langue d'instruction » (p. 45) avant l'âge de l'obligation scolaire : classes d'accueil (Communauté flamande, Lituanie, Luxembourg et Norvège), groupes d'initiation à la langue d'enseignement (République tchèque, Finlande, Suède – dans certaines villes), enseignants invités à prêter une attention particulière aux enfants dont la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle (Angleterre et Ecosse).

Les mesures de soutien sont généralement mises en œuvre par l'enseignant responsable de la classe avec l'aide d'un membre du personnel supplémentaire, dont la formation est dans la plupart des cas une formation en cours de carrière. Eurydice signale aussi le recours à d'autres intervenants : des élèves et des enseignants nationaux qui connaissent la langue de l'élève (Chypre et Autriche), des élèves autochtones plus âgés aident les plus jeunes (certaines écoles en Angleterre).

Une étude de l'Ocdé basée sur le Pisa 2003 (Ocdé, 2006) s'est penchée sur les caractéristiques des systèmes éducatifs où les élèves issus de la migration obtiennent de bons résultats aux tests du Pisa. Avec une grande prudence liée à la variété des situations, les auteurs de l'étude observent

que « *dans certains des pays avec des écarts de réussite relativement réduits entre les élèves migrants et les autochtones, ou des écarts plus faibles entre les résultats des élèves de seconde génération comparés à ceux de première génération, des programmes de support pour la langue existent de longue date, avec des buts et des critères définis de façon relativement claire* » (p. 11) : c'est le cas en Australie, au Canada et en Suède. Plusieurs pays où les écarts sont plus grands décrivent une approche moins systématique.

Un « Pisa à la loupe » (Ocdé, 2011) insiste sur le caractère crucial d'un enseignement efficace de la langue du pays d'accueil et souligne qu'en Belgique notamment, l'écart entre les résultats des élèves autochtones et des allochtones s'est réduit de façon spectaculaire de 2000 à 2009.

En ce qui concerne les adultes, le Conseil de l'Europe a organisé en 2009 une enquête sur les politiques en matière d'intégration linguistique des migrants, à laquelle 31 « états » sur 44, dont la Belgique francophone, ont participé (Extramiana & Van Avermaet, 2010). Dans 11 états d'Europe de l'ouest concernés sur 13, le CECR sert de cadre pour définir le niveau requis pour l'entrée sur le territoire (A1), la résidence permanente (A1 à B1 et B2 dans un cas) ou l'acquisition de la nationalité (A2 à B2). Si certains aspects de l'enquête concernent la législation (par exemple l'obligation ou non d'avoir atteint un certain niveau dans la langue du pays pour y être accueilli), d'autres jettent un éclairage intéressant sur la façon de favoriser l'acquisition de cette langue par les personnes nouvellement arrivées. Parmi les « défis » les plus stimulants et les pistes qui y sont associées, nous avons relevé les propositions de mesures à prendre pour réduire l'incidence d'un problème fréquent, l'abandon en cours de formation :

- privilégier les mesures positives (informer de l'impact sur les chances de trouver un emploi ; délivrer un certificat reconnu portant sur l'assiduité et/ou la réussite d'épreuves) ;
- reconnaître et prendre en compte le bagage linguistique et éducatif ;
- recourir à des formes alternatives d'évaluation (évaluation continue, p. ex.) et veiller à l'engagement actif des migrants dans l'apprentissage ;
- prévoir une assistance (en termes d'emploi et de formation) après l'apprentissage ;
- faire prendre conscience des potentialités d'établissement de réseaux sociaux qu'offre la formation.

Le Conseil de l'Europe suggère une série de mesures qui s'accompagnent, sur un site entièrement consacré à l'intégration linguistique des migrants adultes, de renvois à de la documentation et à des exemples ([http://www.coe.int/t/DG4/LINGUISTIC/liam/default\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/DG4/LINGUISTIC/liam/default_fr.asp)) :

- mettre en œuvre des programmes de langue qui répondent clairement aux besoins linguistiques des migrants dans leur vie personnelle, sociale et professionnelle (par exemple pouvoir s'adresser aux enseignants de leurs enfants) ;
- s'assurer que les programmes ont l'amplitude nécessaire pour prendre en compte la diversité des migrants (temps disponible, par exemple) ;
- aider les migrants à développer des compétences d'apprentissage indépendant (par exemple en s'appuyant sur le portfolio des langues) ;
- évaluer les cours de langue et de culture pour s'assurer qu'ils respectent les standards d'assurance qualité reconnus sur le plan international ;

- définir des niveaux de compétences de manière réaliste et flexible qui reflète les besoins réels et les capacités des migrants (par exemple viser des niveaux de compétence du CECR différents selon qu'il s'agit de l'écrit ou de l'oral) ;
- s'assurer que les tests officiels – là où il y est fait recours – sont conformes à des standards de qualité reconnus et ne sont pas dévoyés de leurs finalités pour exclure les migrants de la société ;
- concevoir des mesures incitatives efficaces plutôt que des sanctions inopérantes ;
- valoriser les langues d'origine des migrants et leur identité, plurilingue et pluriculturelle, qui est unique (encourager les migrants à transmettre leur langue d'origine à leurs enfants).

### Les compétences en langue d'origine ?

Selon la dernière recommandation du Conseil de l'Europe, il importe de tirer parti des compétences des migrants dans leur langue d'origine. Non seulement celles-ci constituent un atout dans la perspective du plurilinguisme, mais de nombreux spécialistes (voir par exemple Hamers & Blanc, 2000) préconisent une alphabétisation dans la langue maternelle dans le cas d'enfants appartenant à une minorité linguistique pour améliorer les performances scolaires à la fois dans la langue maternelle et la langue du pays d'accueil.

Dans la perspective d'une valorisation et d'un renforcement des compétences linguistiques et culturelles, la FWB a conclu des partenariats avec 8 pays (Chine, Espagne, Grèce, Italie, Maroc, Turquie, Portugal et Roumanie) en vertu desquels les écoles qui le souhaitent peuvent proposer des cours d'Ouverture aux Langues et aux Cultures (OLC) à leurs élèves de l'enseignement fondamental et secondaire. Il s'agit soit d'un cours de langue d'au moins deux périodes dispensé aux élèves dont les parents en ont fait la demande et qui s'ajoute à l'horaire hebdomadaire, soit d'un cours d'ouverture aux langues et cultures qui s'adresse à tous les élèves des classes concernées. En 2011-2012, 212 établissements d'enseignement fondamental ou secondaire étaient concernés par l'une ou l'autre formule, parfois par les deux et parfois à propos de plus d'un pays.

Une autre approche développée avec le soutien des instances européennes a été adaptée au contexte de la FWB : l'éveil aux langues. Il s'agit de faire découvrir, explorer et comparer des matériaux visuels et sonores appartenant à une très large variété de langues, parmi lesquelles figurent les langues des migrants les plus représentées en FWB. L'évaluation d'une première mise en œuvre à large échelle de l'éveil aux langues (Candelier, 2003) a notamment mis en évidence, à certaines conditions, des effets positifs sur les attitudes des élèves à l'égard des langues et de leur apprentissage et, dans plusieurs cas, l'approche a suscité un intérêt pour l'apprentissage de langues minorisées, y compris les langues de migrants. En 2004, le Service du Pilotage a fait parvenir à toutes les écoles fondamentales un exemplaire de l'outil, facilement reproductible.

L'utilisation des outils d'évaluation tels que le passeport langues et la mise en œuvre d'évaluations des apprentissages informels (voir ci-dessus) trouvent ici tout leur sens.

## 4.

## POUR ALIMENTER LA RÉFLEXION ...

Dans le domaine de l'apprentissage des langues certaines des mesures envisageables semblent évidentes, mais elles posent essentiellement des problèmes de faisabilité et d'intégration dans la politique globale d'enseignement : tant un cours de langues plus précoce que l'extension de l'enseignement d'une deuxième langue moderne ou le renforcement de l'enseignement des langues dans l'enseignement qualifiant supposent avant tout de disposer de personnel qualifié en nombre suffisant et soit d'allonger le temps de présence des élèves concernés à l'école (avec notamment des incidences budgétaires), soit de réduire le temps consacré à d'autres matières.

Au-delà des travaux européens présentés dans les sections précédentes, desquels se dégagent des orientations basées sur l'expérience d'experts travaillant dans des contextes variés, les paragraphes ci-dessous poursuivent deux objectifs : en signalant les principales ressources, éclairer la réflexion sur l'organisation de l'enseignement des langues au sein du système éducatif (voire au-delà) et illustrer des initiatives de nature à concrétiser les suggestions et recommandations formulées dans les sections qui précèdent.

### A. DES REALISATIONS AU NIVEAU DES SYSTEMES EDUCATIFS

Le réseau européen **Eurydice** a mis sur pied Eurypedia, une encyclopédie en ligne dont l'objectif est de présenter l'image la plus complète et la plus précise possible de l'organisation des systèmes éducatifs en Europe (les 27 États membres de l'Union européenne, ainsi que la Croatie, l'Islande, le Liechtenstein, la Norvège, la Suisse et la Turquie). *Eurypedia* est disponible en anglais et, dans certains cas, dans la langue du pays. L'information y est organisée par thématique et par pays (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurypedia>). Les paragraphes ci-dessous illustrent le type d'informations qui peut y être trouvée à propos de l'enseignement des langues en France et en Estonie.



En France, le Ministre de l'éducation nationale a mis en place un « Comité stratégique pour les langues » : composé d'experts reconnus, ce comité est chargé de réfléchir à l'enseignement des langues dans l'enseignement fondamental et secondaire et de formuler des propositions à propos de diverses questions telles que la pratique de l'oral ou la mobilité des élèves et des enseignants. Le rapport a été déposé en février 2012 et certaines de ses recommandations sont déjà prises en compte. Trois axes stratégiques ont été identifiés :

- « Assurer une véritable continuité dans l'apprentissage des langues vivantes tout au long de la scolarité.
- Prendre en compte les différents rythmes d'apprentissage et permettre des modes d'enseignement innovants.
- Évaluer les compétences de communication écrite et orale des élèves » (Eurypedia).

L'Estonie, dont les élèves ont bien réussi les épreuves de l'ESLC, se caractérise par un enseignement des langues ambitieux dans une structure souple. Dans le tronc commun (d'une durée de 9 années), une première langue étrangère est étudiée à raison de 3 périodes de 45 minutes par semaine dans les 3 premières années, mais de 9 dans les 6 dernières. Une seconde langue s'y ajoute obligatoirement à partir de la 4<sup>e</sup> année, à raison de 3 périodes par semaine (3 ans), puis 9 (3 ans) (les élèves dont l'estonien n'est pas la langue maternelle peuvent être dispensés de cette seconde langue étrangère). Les langues offertes sont choisies par les écoles, en fonction des possibilités et des souhaits des élèves. À la fin du tronc commun, les élèves doivent avoir atteint le niveau B1 dans la première langue et le niveau A2 à B1 dans la seconde.

Des mesures particulières sont inspirées par le caractère multilingue du pays. Un enseignement dans une autre langue (russe en particulier) est prévu pour les élèves dont l'estonien n'est pas la langue maternelle (enseignement dans leur langue maternelle, avec un cours d'estonien seconde langue). Les élèves qui fréquentent une école où la langue d'enseignement n'est pas leur langue maternelle peuvent étudier leur langue maternelle et la culture correspondante (au moins deux périodes par semaine prises sur les cours à option si au moins 10 élèves de même origine linguistique en font la demande).

Dans l'enseignement secondaire supérieur général, les élèves doivent suivre 5 périodes par semaine d'un cours de langue du niveau B1 et 5 périodes d'un cours du niveau B2, auxquels peuvent s'ajouter d'autres cours de langue en option. Les langues étudiées sont très variées : bien que l'anglais soit choisi par 98% des élèves, en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> langue, à côté des principales langues européennes, on relève l'étude de l'hébreu, du chinois, du japonais (mais pour des nombres d'élèves réduits).

Dans l'enseignement secondaire supérieur professionnel, les langues sont moins présentes, mais elles figurent néanmoins parmi les matières de la formation générale obligatoire : 6 semaines sur les 32 qui doivent être consacrées à la formation générale dans les écoles d'enseignement en estonien et 4 sur 33 dans les écoles où l'enseignement est dispensé en russe ou dans une autre langue, et où les élèves doivent également suivre 4 semaines de cours sur l'estonien (Eurypedia).

D'autres informations intéressantes sont fondées sur les travaux du **Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques** : depuis 2002, des États membres, des régions ou des villes peuvent effectuer une auto-analyse et une auto-évaluation de leurs politiques et de leurs pratiques, avec

le soutien du Conseil de l'Europe. En septembre 2011, seize profils avaient été menés à leur terme (à propos de l'Autriche, de l'Estonie, du Luxembourg, de la Pologne, en particulier). Le processus aboutit, pour chacune des entités engagées dans le processus, à la rédaction d'un Profil, qui s'appuie sur le rapport 'national' et un rapport d'experts. En 2009, le Conseil de l'Europe a procédé à une analyse transversale des profils déjà disponibles. Le document de travail « Language competences for employability, mobility and growth » (Commission européenne, 2012) prévoit d'ailleurs une collaboration accrue avec cette initiative du Conseil de l'Europe: « *Cooperation with the Council of Europe will be strengthened, in an effort to fully exploit the European value added of the tools developed by its language policy unit and of the network and expertise available, in particular in providing country-specific analysis* » (p. 19).

Le cas des Pays-Bas a été choisi pour illustrer les analyses que permet la **combinaison des différents outils européens**.

Les élèves des Pays-Bas obtiennent d'excellents résultats à l'ESLC, tant pour la première langue testée (anglais) que pour la seconde (allemand), contrairement à d'autres systèmes éducatifs où on observe des niveaux élevés pour une langue, mais beaucoup plus faibles pour l'autre (la Suède et la Communauté flamande<sup>9</sup>, par exemple). Comment les langues étrangères sont-elles enseignées aux Pays-Bas ?

Les « Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe 2012 » proposent une brève synthèse relative à chaque système éducatif : « *Tous les élèves doivent commencer à apprendre l'anglais entre l'âge de 6 et l'âge de 12 ans. En pratique, la plupart des écoles le rendent obligatoire pour tous les élèves à partir de 10 ans. Cette obligation dure jusqu'à ce que les élèves soient âgés de 18 ans. De 12 à 15 ans, les élèves qui choisissent certaines filières ou certains types d'écoles doivent apprendre jusqu'à trois langues étrangères. A 15 ans, les élèves qui choisissent certaines filières ou certains types d'écoles doivent apprendre jusqu'à deux langues jusqu'à l'âge de 18 ans.*

*Les autorités centrales en matière d'éducation ne déterminent pas tout le contenu de l'éducation minimum que les écoles doivent offrir. Toutes les écoles pour les élèves de 4 à 18 ans, par conséquent, jouissent d'une certaine flexibilité lorsqu'elles fixent la partie du curriculum obligatoire qui est de leur ressort. De ce fait, certaines écoles peuvent décider de mettre davantage l'accent sur les langues modernes* » (EACEA-Eurydice-Eurostat, 2012, p. 149).

D'autres sections d'Eurypedia permettent de trouver des précisions supplémentaires. Ainsi, les établissements scolaires fixent librement le contenu des cours et les méthodes, pour autant que les objectifs assignés par les autorités soient couverts en fin d'école primaire et qu'un temps minimum d'enseignement soit respecté. Des objectifs ont été déterminés pour l'anglais, mais pas pour l'allemand ni le français : les objectifs pour l'anglais servent de modèle pour les deux autres langues (Eurypedia).

Au-delà des caractéristiques de l'enseignement des langues proprement dit, d'autres facteurs sont susceptibles de contribuer à l'explication des performances des élèves des Pays-Bas à l'ESLC. L'anglais est très présent dans l'environnement des élèves (en particulier les films en version originale sous-titrée plutôt qu'en version doublée, dont l'ESLC confirme l'intérêt par rapport à l'apprentissage de la langue étrangère concernée – SurveyLang, 2012). Un autre facteur

<sup>9</sup> Il faut signaler qu'en Communauté flamande, les élèves testés en français (première langue) fréquentaient la 2<sup>e</sup> année du secondaire et étaient donc deux ans plus jeunes que les élèves de la plupart des autres pays.

pourrait contribuer à expliquer ces bons résultats : l'anglais et l'allemand appartiennent, comme le néerlandais, à la famille des langues germaniques et l'observation des résultats de l'ESLC suggère que la proximité entre la langue d'enseignement et la langue cible pourrait constituer un facteur favorable (Blondin & Goffin, 2012).

Le **Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle** (Beacco et al., 2010) comporte une section destinée à faciliter la mise en œuvre des principes développés dans les chapitres précédents. Quatre « cas prototypiques » sont abordés :

- l'introduction d'une langue étrangère dans l'enseignement primaire et d'une deuxième langue étrangère dans l'enseignement secondaire (CITE 1 et 2),
- l'enseignement des langues dans l'enseignement professionnel court (CITE 3),
- l'enseignement des langues régionales (CITE 0 à 3) et
- l'enseignement bilingue (CITE 1 à 3).

Chacun de ces cas est illustré par un ou deux scénarios qui s'attachent à proposer des options de nature à résoudre les difficultés. Les scénarios proposés, bien que ne constituant en aucune façon des « modèles », articulent différentes modalités d'organisation. Dans le cas de l'enseignement qualifiant, par exemple, le scénario curriculaire devrait « *éviter les deux dangers opposés qui peuvent guetter les enseignements professionnels : celui d'une hyper-professionnalisation des enseignements linguistiques dans leur ensemble et celui d'un enseignement « standard » des langues (surtout, mais non exclusivement, étrangères) qui ne rencontrerait ni les motivations ni les besoins pressants de ce public d'apprenants* » (p. 62). Le premier scénario proposé comporte trois catégories de modalités : le renforcement des compétences de communication, la coordination entre les différents enseignants de langue et la complémentarité des actions des enseignants de langue et des enseignants des matières professionnalisantes dans les domaines liés aux professions futures. Cette complémentarité se concrétise dans une répartition des tâches relatives aux buts suivants :

- « *sensibiliser les apprenants à l'importance des dimensions langagières et discursives dans leur future profession et à leurs futurs besoins en langues en tant que professionnels ;*
- *sensibiliser les apprenants à l'importance des dimensions interculturelles dans leur future profession qui pourrait inclure la nécessité d'une mobilité professionnelle internationale ;*
- *de façon systématique, employer, analyser et faire produire, dans les trois langues, des genres discursifs relatifs au domaine professionnel, en harmonie avec les curriculums disciplinaires.* » (p. 62).

## B. DES PRATIQUES CONCRETISANT DES SUGGESTIONS ET DES RECOMMANDATIONS

Au-delà des quelques exemples concrets intégrés dans les sections précédentes au titre d'illustration, cette dernière section présente quelques « bonnes pratiques » (ou du moins de pratiques jugées assez intéressantes pour servir d'exemple et de base de réflexion, étant entendu qu'aucune réalisation n'est transposable telle quelle dans un contexte différent).

Le « **Label européen des langues** » récompense chaque année de nombreuses initiatives, parmi lesquelles on relève les suivantes :

- Une forme *d'immersion réciproque* est organisée dans des établissements d'enseignement d'Autriche et de République tchèque (élèves de 15 à 19 ans). « *Les élèves du pays voisin accomplissent une formation intensive en allemand en coopération avec le lycée de Znaim (République tchèque), afin de pouvoir suivre l'enseignement sans grosses difficultés. Chaque année, une classe est composée à parts égales d'élèves tchèques et autrichiens. La première langue étrangère est l'anglais, la seconde est celle du pays voisin. Le projet avait pour objectif non seulement d'acquérir la langue du pays voisin et les connaissances spécialisées nécessaires au futur métier, mais aussi de conserver sa propre identité et ses racines culturelles.* » (Label 1999 – Bikulturelle Klassen : Österreich-Tschechien) <sup>10</sup>.
- Des élèves d'une section « *techniciens de bureau* » (Belgique) effectuent les trois semaines de stage terminal, grâce à une bourse Leonardo, dans une entreprise de Londres. Logés dans des familles et bénéficiant du soutien d'un accompagnateur, les élèves issus d'un milieu rural se familiarisent avec la vie dans une grande ville et mettent leurs connaissances en pratique tant dans des situations de vie quotidienne que dans des situations professionnelles. Évalué par l'accompagnateur et par l'entreprise, l'élève reçoit un Europass mobilité (Label 2004 – Euro bureautique London).
- En Corrèze, une exposition à la langue cible (l'anglais) est réalisée à l'intention de futurs professionnels de *l'hôtellerie* afin de lever leurs appréhensions et de les motiver à se lancer dans des parcours professionnels européens en leur donnant l'occasion de vivre une réelle communication professionnelle. Deux fois par mois, des anglophones natifs viennent jouer le rôle de clients au restaurant pédagogique. Les rencontres sont préparées conjointement par le professeur d'anglais et le professeur du domaine professionnel et donnent lieu à une exploitation pédagogique (Label 2006 - Welcome to Tulle).
- L'Eurocatering (<http://www.eurocatering.org/>), une plateforme belge pour l'apprentissage des langues dans le domaine de l'hôtellerie, a été récompensé en septembre 2012 par le « Label des labels » : c'est l'un des cinq projets de la dernière décennie qui ont été sélectionnés par la Commission européenne. Déposée conjointement par les Communautés française et flamande, l'action bénéficie du soutien du programme Leonardo da Vinci. La plateforme est actuellement disponible en sept langues européennes : français, anglais, espagnol, néerlandais, norvégien, slovène et galicien). <http://www.aef-europe.be/index.php?Rub=aef&page=009&Article=1412>

L'action **eTwinning**, organisé dans le cadre de Comenius, est une plateforme gratuite et sécurisée qui permet aux enseignants d'entrer en contact, de monter des projets collaboratifs et d'échanger des idées à travers l'Europe. La mise en œuvre d'un projet eTwinning peut être un excellent moyen d'intéresser les élèves à la *langue et à la culture du pays voisin* (voir <http://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm> ).

<sup>10</sup> Un projet similaire est mentionné sur le site de la Commission européenne, où on peut lire que les étudiants obtiennent un baccalauréat reconnu en Allemagne et en République tchèque et souvent travaillent dans des entreprises tchéco-allemandes (<http://ec.europa.eu/languages/pdf/countries.pdf>).

Le rapport « Les langues au service de l'emploi » (Collectif, 2011) est illustré par une variété de pratiques intéressantes :

En Suède, les communes sont tenues d'organiser une formation pour tous les immigrants adultes qui n'ont pas une connaissance minimum du suédois. Le but est de développer chez ces personnes la capacité de communiquer oralement et par écrit dans les situations de la vie quotidienne, des contextes sociaux et la vie professionnelle, ainsi que pour la reprise d'études. Trois programmes sont définis, en fonction du niveau initial et chacun a le droit de progresser jusqu'à un niveau déterminé, quel que soit son point de départ. <http://ec.europa.eu/languages/pdf/immigrants.pdf>

En Autriche, un concours national est organisé à l'intention des étudiants de l'enseignement secondaire et post-secondaire qualifiant. Ce concours poursuit de nombreux objectifs parmi lesquels la démonstration des potentialités de l'apprentissage des langues dans l'enseignement qualifiant, l'intégration de l'enseignement des langues à l'école et les caractéristiques des affaires dans la vie réelle dans la mise au point des tâches et des concepts d'évaluation, et de favoriser les compétences de résolution de problèmes en tant qu'objectif de l'enseignement des langues. <http://ec.europa.eu/languages/pdf/vocational.pdf>

En 2004, un audit sur les langues des salariés de l'aéroport de Heathrow à Londres a été réalisé. Sur les 150 salariés interrogés dans le cadre du projet, 27 langues maternelles différentes ont été recensées et un total de 45 langues dans lesquelles l'un ou l'autre pouvait s'exprimer. Le rapport rédigé au terme de cet audit formule des recommandations sur la manière d'utiliser ces ressources multilingues pour améliorer le service à la clientèle aux terminaux de l'aéroport et sur le soutien dont devraient faire l'objet les compétences en anglais langue seconde de certains salariés.

*Le domaine de l'enseignement et, plus largement, de l'apprentissage des langues en Belgique francophone est multiforme : liberté dans les choix, offre assez large, soutien aux personnes issues de la migration, modalités diverses de formation pour les adultes, chacun devrait pouvoir construire au fil du temps et en fonction des circonstances les compétences plurilingues et interculturelles visées par l'Europe.*

## RÉFÉRENCES

Les liaisons avec les sites Internet où les documents peuvent être consultés sont opérationnelles au 15 juin 2013.

### 1. LES OBJECTIFS EN MATIÈRE DE LANGUES AU NIVEAU EUROPÉEN

Conseil de l'éducation. (2010). *Le communiqué de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels pour la période 2011-2020. Communiqué des ministres européens de l'enseignement et de la formation professionnels, des partenaires sociaux européens et de la Commission européenne, réunis à Bruges le 7 décembre 2010 pour revoir la stratégie et les priorités.*

[http://ec.europa.eu/education/vocational-education/copenhagen\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/vocational-education/copenhagen_fr.htm)

Conseil européen de Barcelone. (15 & 16 mars 2002). Conclusions de la Présidence.

[http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/fr/ec/71026.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/71026.pdf)

Conseil de l'Union européenne. (28 mai 2009). Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 »). *Journal officiel de l'Union Européenne C 119*, 2-10.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:FR:PDF>

Conseil de l'Union européenne. (20 décembre 2011). Conclusions du Conseil sur les compétences linguistiques visant à améliorer la mobilité. *Journal officiel de l'Union européenne C 372*, 28-31.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0027:0030:FR:PDF>

Commission européenne. (20 novembre 2012). *Country analysis. Part I*. Commission staff working document accompanying the document "Communication from the Commission: Rethinking education. Investing in skills for better socio-economic outcomes.

[http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw372\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw372_en.pdf)

Commission européenne. (20 novembre 2012). *Education and training monitor 2012*. Commission staff working document accompanying the document "Communication from the Commission: Rethinking education. Investing in skills for better socio-economic outcomes.

[http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw373\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw373_en.pdf)

Commission européenne. (1995). *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation*. Luxembourg : Office des publications officielles des Commissions européennes.

Commission européenne. (20 novembre 2012a). *Language competences for employability, mobility and growth*. Commission staff working document accompanying the document "Communication from the Commission: Rethinking education. Investing in skills for better socio-economic outcomes.

[http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw373\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw373_en.pdf)

Commission européenne. (20 novembre 2012b). *Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socioéconomiques*. Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions.

[http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw372\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw372_en.pdf)

## 2. LA SITUATION EN BELGIQUE FRANCOPHONE PAR RAPPORT AUX OBJECTIFS VISÉS

### A. COMMUNIQUER DANS AU MOINS DEUX LANGUES COMMUNAUTAIRES AUTRES QUE SA LANGUE MATERNELLE

Ginsburgh, V., & Weber, S. (2006). La dynamique des langues en Belgique. Version initiale Regards économiques, 42.

<http://www3.unisi.it/gofolwww/joomla/iscrizione/materiali/16253/dynamique-langues-belg.pdf>

TNS Opinion & Social. (2006). Les Européens et leurs langues. Rapport. Bruxelles : Commission européenne (Eurobaromètre spécial 243).

[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_fr.pdf)

TNS Opinion & Social. (2012). Les Européens et leurs langues. Rapport. Bruxelles : Commission européenne (Eurobaromètre spécial 386).

[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf)

### B. L'APPRENTISSAGE DE DEUX LANGUES PAR TOUS LORS DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE ?

Commission européenne. (20 novembre 2012). *Language competences for employability, mobility and growth*. Commission staff working document accompanying the document "Communication from the Commission: Rethinking education. Investing in skills for better socio-economic outcomes." [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw373\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw373_en.pdf)

EACEA-Eurydice. (2012). Key data on education in Europe 2012. Bruxelles : Eurydice.

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/134EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf)

Eurypedia. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-Communaute-francaise:Aper%C3%A7u\\_des\\_principaux\\_%C3%A9l%C3%A9ments](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-Communaute-francaise:Aper%C3%A7u_des_principaux_%C3%A9l%C3%A9ments)

### C. UN APPRENTISSAGE EFFICACE ?

Blondin, C., & Goffin, C. (2012). L'étude internationale des compétences en langues. Premier rapport sur les résultats. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26260&navi=3061>

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Editions Didier

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)

EACEA-Eurydice-Eurostat. (2012). Key data on teaching languages at school in Europe 2012. Bruxelles : Eurydice.

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf)

SurveyLang. (2012). *First European survey on language competences. Final report*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>

### 3. DES FACTEURS SUSCEPTIBLES D'INFLUENCER L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES EN LANGUES

#### A. DÉBUTER TÔT ET CONSACRER SUFFISAMMENT DE TEMPS À L'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

Carroll, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, pp.723-733.

EACEA-Eurydice-Eurostat. (2012). Key data on teaching languages at school in Europe 2012. Bruxelles : Eurydice.

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf)

Eurypedia. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-Communaute-francaise:Aper%C3%A7u\\_des\\_principaux\\_%C3%A9l%C3%A9ments](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-Communaute-francaise:Aper%C3%A7u_des_principaux_%C3%A9l%C3%A9ments)

... 37

Hamers, J.F. & Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : University Press (seconde édition).

Service général de l'inspection. (Décembre 2011). *Rapport établi par le Service général de l'Inspection au terme de l'année scolaire 2010-2011*. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.

Simonet, M.-D. (21 juin 2012). *L'étude internationale des compétences en langues. Résultats en FWB*. Pistes de réflexion et d'action.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=26260&navi=3061>

SurveyLang. (2012). *First European survey on language competences. Final report*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>

#### B. RENFORCER L'APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT

Collectif. (2011). Les langues au service de l'emploi. *Fournir des compétences communicationnelles et multilingues pour le marché du travail. Rapport du groupe d'experts sur « Les langues au service de l'emploi ». Cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Éducation et formation 2020)*.

[http://ec.europa.eu/languages/pdf/languages-for-jobs-report\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/languages/pdf/languages-for-jobs-report_fr.pdf)

Cuenat, M. E., Cole, J., Muller, C., Szczepanska, A., Bleichenbacher, L., & Wolfer, B. (2011). *Mobilité pour une éducation plurilingue et interculturelle: Outils pour les enseignants de langues*



*et les formateurs d'enseignants. Version provisoire.* Graz (Centre européen pour les langues vivantes) et Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

<http://plurimobil.ecml.at/Description/tabid/2059/language/fr-FR/Default.aspx>

Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique. (11 mai 2007). Moniteur belge, 12/10/2007.

[http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=32365&referant=l02](http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=32365&referant=l02)

EACEA-Eurydice-Eurostat. (2012). Key data on teaching languages at school in Europe 2012.

Bruxelles : Eurydice.

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf)

ETNIC (Entreprise publique des Technologies Nouvelles de l'information et de la Communication)

<http://www.statistiques.cfwb.be/>

Goullier, F. (2012). Éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums pour l'enseignement professionnel. Séminaire, Strasbourg, 10 et 11 mai 2012. Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques. [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)

Liste des écoles en immersion linguistique en 2012-2013 dans l'enseignement fondamental

(<http://www.enseignement.be/index.php?page=23801&navi=33>) et dans l'enseignement secondaire

([http://www.enseignement.be/index.php?page=23793&navi=56&rank\\_page=23793](http://www.enseignement.be/index.php?page=23793&navi=56&rank_page=23793))

Décret du 12 juillet 2012 organisant la Certification par Unités d'Acquis d'Apprentissage dans l'enseignement secondaire qualifiant et modifiant diverses dispositions relatives à l'enseignement secondaire. Moniteur belge du 20 août 2012.

<http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/api2.pl?lg=fr&pd=2012-08-20&numac=2012029325>

### C. APPRENDRE TOUT AU LONG DE LA VIE

Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubaneck, A., & Taeschner, T. (1998). Les langues vivantes dès l'école primaire ou maternelle. Conditions et résultats. Bruxelles – Paris : De Boeck-Larcier.

Blondin, C., Fagnant, A. & Goffin, C. (2008). L'apprentissage des langues en Communauté : curriculum, attitudes et auto-évaluation. *Éducation et formation*, e-289.

<http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=4&page=2>

Conseil de l'Europe (Avril 2009). *Analyse transversale des profils des politiques linguistiques éducatives. Tendances et points à considérer.* [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_FR.asp)

Etienne, D. (2011). *Enseigner les langues étrangères.* Quels sont nos objectifs et nos priorités ?

Bruxelles : De Boeck, Coll. Action !

Eurypedia. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-Communaute-francaise:Aper%C3%A7u_des_principaux_%C3%A9l%C3%A9ments)

[Communaute-francaise:Aper%C3%A7u\\_des\\_principaux\\_%C3%A9l%C3%A9ments](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-Communaute-francaise:Aper%C3%A7u_des_principaux_%C3%A9l%C3%A9ments)

Johnstone, R. (2002). *À propos du « facteur de l'âge »: quelques indications pour les politiques linguistiques*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneFR.pdf>

Poulain, R.(2002). *Mémoire de l'inspection des langues germaniques de la Communauté française au Ministre Hazette à propos de l'année scolaire 2000-2001* (Document non publié).

## D. ÉVALUER ET CERTIFIER POUR MOTIVER ET FAVORISER LA CONTINUITÉ

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Editions Didier [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp)

EACEA-Eurydice-Eurostat. (2012). Key data on teaching languages at school in Europe 2012. Bruxelles : Eurydice.

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf)

Eurypedia. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-Communaute-francaise:Aper%C3%A7u\\_des\\_principaux\\_%C3%A9l%C3%A9ments](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-Communaute-francaise:Aper%C3%A7u_des_principaux_%C3%A9l%C3%A9ments)

SurveyLang. (2012). *First European survey on language competences. Final report*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>

## E. PRENDRE EN COMPTE LES BESOINS ET LA MOTIVATION LORS DU CHOIX DES LANGUES

Blondin, C., Fagnant, A., Goffin, C., & Mattar, C. (2007). Pour le multilinguisme : Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. *Analyse de trois zones belges dans le cadre d'une étude internationale*. Liège : Éditions de l'Université de Liège.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Collectif. (2011). *Les langues au service de l'emploi. Fournir des compétences communicationnelles et multilingues pour le marché du travail. Rapport du groupe d'experts sur « Les langues au service de l'emploi ». Cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Education et formation 2020)*.

[http://ec.europa.eu/languages/pdf/languages-for-jobs-report\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/languages/pdf/languages-for-jobs-report_fr.pdf)

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005)? The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 1(89), p. 19-36.

EACEA-Eurydice-Eurostat. (2012). Key data on teaching languages at school in Europe 2012. Bruxelles : Eurydice.

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf)

Goffin, C., & Blondin, C. (2012). L'allemand, l'anglais et le néerlandais dans le curriculum en Communauté française : un éclairage basé sur les résultats de l'Étude européenne des compétences en langues. Document non publié.

SurveyLang. (2012). *First European survey on language competences. Final report*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>

TNS Opinion & Social. (2012). Les Européens et leurs langues. Rapport. Bruxelles : Commission européenne (Eurobaromètre spécial 386).  
[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf)

## F. PRENDRE DES MESURES EN FAVEUR DES ÉLÈVES ET DES ADULTES ISSUS DE L'IMMIGRATION

Eurydice. (2004). L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe. Bruxelles : Eurydice.

Eurypedia. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-Communaute-francaise:Aper%C3%A7u\\_des\\_principaux\\_%C3%A9l%C3%A9ments](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-Communaute-francaise:Aper%C3%A7u_des_principaux_%C3%A9l%C3%A9ments)

Extramiana, C., & Van Avermaet, P. (2011). *La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe : Rapport d'enquête*. Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques. <http://www.coe.int/lang/fr>.

Hamers, J.-F. & Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : University Press (seconde édition).

Ocdé. (2006). Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris : Publications de l'Ocdé.

Ocdé. (2011). Quelle est la réponse des systèmes d'éducation face à l'effectif croissant d'élèves issus de l'immigration ? Pisa à la loupe N°11.  
[http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-a-la-loupe\\_22260927](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-a-la-loupe_22260927)

## 4. POUR ALIMENTER LA RÉFLEXION

### A. DES RÉALISATIONS AU NIVEAU DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques. <http://www.coe.int/lang/fr>

Conseil de l'Europe (2009). *Analyse transversale des profils des politiques linguistiques éducatives. Tendances et points à considérer*. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_FR.asp)

Commission européenne. (20 novembre 2012). *Language competences for employability, mobility and growth*. Commission staff working document accompanying the document "Communication from the Commission: Rethinking education. Investing in skills for better socio-economic outcomes". [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw372\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw372_en.pdf)

EACEA-Eurydice-Eurostat. (2012). Key data on teaching languages at school in Europe 2012. Bruxelles : Eurydice. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf)

Eurypedia. L'encyclopédie européenne sur les systèmes éducatifs nationaux. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home>

SurveyLang. (2012). First European survey on language competences. Final report. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>

### B. DES PRATIQUES CONCRÉTISANT DES SUGGESTIONS ET DES RECOMMANDATIONS

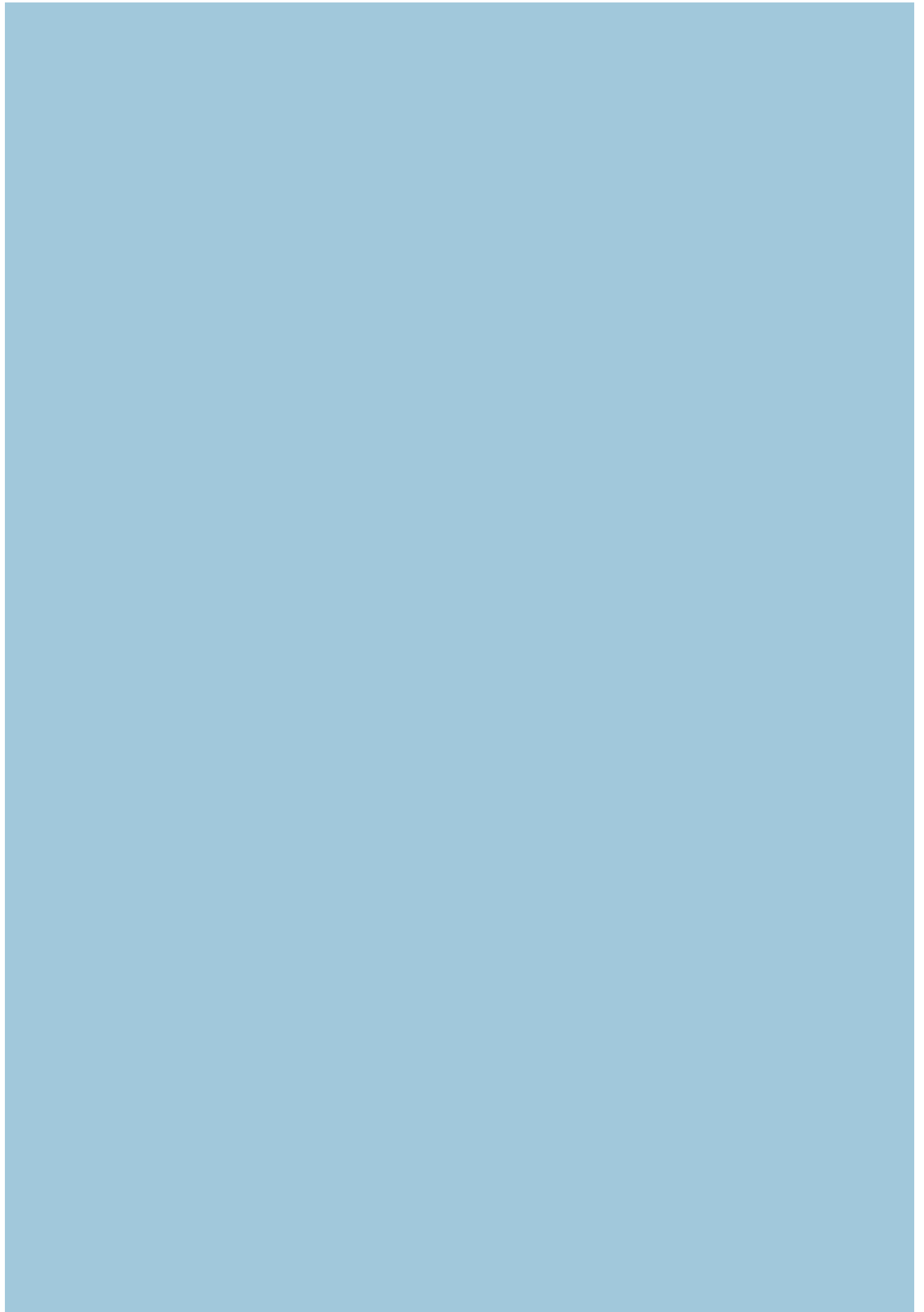
Beacco, J.-C. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques. <http://www.coe.int/lang/fr>

Collectif. (2011). Les langues au service de l'emploi. Fournir des compétences communicationnelles et multilingues pour le marché du travail. Rapport du groupe d'experts sur « Les langues au service de l'emploi ». Cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Éducation et formation 2020). [http://ec.europa.eu/languages/pdf/languages-for-jobs-report\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/languages/pdf/languages-for-jobs-report_fr.pdf)

Commission européenne. Le Label européen pour des initiatives innovantes en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues. [http://ec.europa.eu/languages/european-language-label/index\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/languages/european-language-label/index_fr.htm)

Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques. Profils de politiques linguistiques éducatives. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_FR.asp)







**MINISTÈRE DE LA FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES**

BOULEVARD LÉOPOLD II, 44  
1080 BRUXELLES

[WWW.FEDERATION-WALLONIE-BRUXELLES.BE](http://WWW.FEDERATION-WALLONIE-BRUXELLES.BE)