

Université catholique de Louvain
Membre de l'Académie Universitaire Louvain
Faculté de philosophie, arts et lettres
Institut Langage et Communication



Enseignement et apprentissage des langues étrangères en Communauté
française de Belgique : Quel(s) profil(s) seuil(s) pour les apprenants en
langues étrangères au sortir des humanités de transition ?
Essai de régulation.

Thèse présentée par Dany Etienne
En vue de l'obtention du grade de Docteur en Langues et lettres

Sous la direction du Professeur
Pierre Godin

Louvain-la-Neuve, février 2011

A Sophie,
Pour avoir été à mes côtés, toujours,
Pour avoir accompli le travail le plus ingrat – les relectures et
commentaires des versions 1, 2, 3, etc, les pires – et ainsi avoir épargné
le lecteur,
Pour ton amour et ta tendresse,

A Chloé et Louise,
Pour leur patience et leur art de divertir qui, souvent, est tombé à pic,
A vous trois, pour votre soutien inconditionnel,
A vous trois, sans qui je n'y serais pas arrivé,

Mes remerciements les plus tendres.

A mes parents,
Pour votre exemple, votre dévouement et vos sacrifices.
Et pour tout le reste, impossible à résumer ici.

A Pierre,
Pour m'avoir gardé une porte ouverte, alors que d'autres se fermaient.
Pour avoir cru en moi.

Et encore à :
*Jean-Marc Braibant, Philippe Hiligsmann, Etienne Huens, Nathalie
Lefèvre, Boris Maroutaëff, Manu & Mano et Olivier van Velsen.*

Merci.

Education as a craft is often the art of taking decisions in the dark; our ignorance is vastly greater than our knowledge.

L. Porcher, 1983 : 127

Table des matières

<u>(I) LISTE DES FIGURES.....</u>	<u>V</u>
<u>(II) LISTE DES ABRÉVIATIONS.....</u>	<u>X</u>
<u>1. INTRODUCTION</u>	<u>1</u>
<u>2. CONTEXTE ET PORTÉE DU PRÉSENT TRAVAIL</u>	<u>3</u>
2.1 LA STRUCTURE DU SYSTÈME ÉDUCATIF EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE	3
2.2 LE SYSTÈME ÉDUCATIF EN TERMES THÉORIQUES : DES FONDEMENTS LÉGAUX AUX PROGRAMMES "PRATIQUES" ; PORTRAIT GLOBAL D'UN SYSTÈME DÉCENTRALISÉ (ENCORE) NON RÉGULÉ.....	5
2.3 LES TROIS PILIERS DE NOTRE PROJET	9
2.3.1 LE PREMIER PILIER : L'OBJECTIF DE COURS.....	9
2.3.2 UNE BRÈVE PARENTHÈSE SUR LE CONCEPT DE VALIDITÉ.....	15
2.3.3 LES DEUXIÈME ET TROISIÈME PILIERS DE CETTE RECHERCHE	17
2.4 DU CURRICULUM AU PROGRAMME SCOLAIRE & DE LA DEFINITION D'OBJECTIFS AUX METHODES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE. QUELLE EST LA PORTEE DE CE TRAVAIL ?	22
<u>3. BALISAGE DU PROCESSUS D'IDENTIFICATION DES BESOINS</u>	<u>28</u>
3.1 DÉTAILS D'UNE COMPÉTENCE COMMUNICATIVE EN LANGUES ÉTRANGÈRES.	28
3.1.1 LA NOTION DE COMPETENCE : UNE NOTION CONNUE DE TOUS ?	28
3.1.1.a La compétence : une définition générale	28
3.1.1.b La compétence : une notion riche de sens : (i) la tâche	29
3.1.1.c La compétence : une notion riche de sens : (ii) une famille de tâches.....	35
3.1.1.d La compétence : une notion riche de sens : (iii) la complexité	42
3.1.2 LA COMPETENCE COMMUNICATIVE : DE L'INTENTION CENTENAIRE AU PHENOMENE RECENT. LA ROUTE SINUEUSE DE LA DEFINITION DE LA NOTION.	45
3.1.2.a Approche ou méthode communicative ? Tentative d'éclaircissement.	46
3.1.2.b La définition d'une compétence communicative : déconstruction de la notion.....	49
3.1.2.c Les composantes d'une compétence de communication dans la littérature	50
(i) La grammaire.....	51
(ii) La compétence discursive.....	51
(iii) La compétence sociolinguistique	53
(iv) Les compétences stratégiques.....	58
(v) Les domaines d'utilisation de la langue	59

3.2 SCHEMATISATION DE LA NOTION DE COMPETENCE COMMUNICATIVE ET BALISAGE DU PROCESSUS D'IDENTIFICATION DES BESOINS	63
3.2.1 LES SAVOIRS	64
3.2.2 LES DOMAINES	65
3.2.3 LES SAVOIR-FAIRE	65
3.2.4 LE PROCESSUS D'IDENTIFICATION DES BESOINS	67
 4. L'IDENTIFICATION DES BESOINS DES APPRENANTS.....	68
 4.1 L'IDENTIFICATION DES BESOINS ET LES COURS DE LANGUES ETRANGERES DANS LE SECONDAIRE GENERAL DE TRANSITION : MARIAGE DE RAISON OU UTOPIE DE CHERCHEUR ?	69
4.1.1 L'IDENTIFICATION DES BESOINS : LE CAMELEON DE L'HISTOIRE DE LA DIDACTIQUE	69
4.1.2 DE LA REFLEXION SUR LA METHODE A L'ANALYSE DES BESOINS LANGAGIERS ET AUX CONTENUS : UN PAS DANS LA BONNE DIRECTION GRACE AUX LANGUES DE SPECIALITE ?	74
4.1.2.a Langues de spécialité et cours de langues dits "généraux". Un même combat ?	75
4.1.2.b Besoins et objectifs : liés par nature, différents de nature... ..	88
4.1.2.c De l'analyse à l'identification ou d'une approche centrée sur l'apprenant à une approche centrée sur l'apprentissage. Le chemin vers une discipline intégrée.....	92
4.1.2.d Concluons ces 50 ans de développements pour aboutir à... un premier pas!	97
 4.2 L'IB A LA CROISEE DES METHODES : LA TRIANGULATION DES SOURCES ET DES METHODES COMME BASE POUR LA COLLECTE DES DONNEES.....	99
4.2.0 NOTE PRELIMINAIRE SUR L'OBJECTIF DE CES MULTIPLES COLLECTES DE DONNEES.....	99
4.2.1 LE CHOIX DES METHODES DE COLLECTE DES DONNEES. LA DIVERSITE COMME PALLIATIF AUX FAIBLESSES	102
4.2.2 L'INTERVIEW STRUCTUREE : UNE PREMIERE APPROCHE RASSURANTE DANS LA COLLECTE DE DONNEES	106
4.2.2.a Interview, enregistrement et encodage. Une entrée en matière.	106
4.2.2.b L'interview structurée à la loupe	107
4.2.2.c L'élargissement de l'interview au questionnaire	121
4.2.3 L'ENQUETE AUPRES DES ETUDIANTS DE PREMIERE GENERATION. UN DEFI DE TAILLE.....	125
4.2.3.a La route sinueuse des questions méthodologiques aux questions finales. Un aperçu du chemin	125
4.2.3.b Un second questionnaire sous la loupe.....	131
4.2.4 RESPECTER LES SOUHAITS, DESIRS, LACUNES. OUI, MAIS QU'EN EST-IL DES CONTRAINTES ?	141
4.2.4.a L'enquête auprès des enseignants du secondaire. Dernier volet d'un triptyque.	141

4.2.4.b Le questionnaire adressé aux enseignants du secondaire : un questionnaire pas tout à fait comme les autres	143
5. L'ANALYSE DES DONNEES	149
5.1 QUELQUES DONNEES PRELIMINAIRES SUR LES DIFFERENTS ECHANTILLONS DE REpondants	149
5.2 QUAND LES ENSEIGNANTS EN LANGUES DU SUPERIEUR NOUS PARLENT	157
5.2.1 VOUS AVEZ DIT "PREREQUIS" ? VOYONS CE QU'IL EN EST (DIT) !	157
5.2.2.A AVANT LES PREREQUIS, LES PRECONCEPTS : LE NIVEAU DES ETUDIANTS A L'ARRIVEE... ..	160
5.2.2.B AVANT LES PREREQUIS, LES PRECONCEPTS : LES ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES	162
5.2.3. APERÇU DES ACTIVITES ET DOMAINES DE PERFORMANCE ABORDES AUX COURS DE LANGUES EN BAC1	169
5.2.4 LES CONTENUS DES COURS : DU PREREQUIS A LA MATIERE DU COURS	174
5.2.4 (i) La grammaire.....	174
5.2.4 (ii) Le vocabulaire	186
5.2.4 (iii) La prononciation.....	191
5.2.4 (iv) La ponctuation & l'orthographe	193
5.2.4 (v) Aspects socioculturels.....	194
5.2.5 LES GENRES TEXTUELS : ENTRE ATTENTES ET PRATIQUES	197
5.2.6 LES COMPETENCES STRATEGIQUES : LE CAMELEON DES PREREQUIS	203
5.2.7 LES ASPECTS SOCIOLINGUISTIQUES. ENTRE PREREQUIS ET COURS : DES APPARENCES PEUT-ETRE TROMPEUSES.....	206
5.3 QUAND LES ETUDIANTS NOUS PARLENT DE LEURS COURS DE LANGUES, L'APPROCHE CENTREE SUR L'APPRENANT PREND TOUT SON SENS	212
5.3.1 LES EG1 S'EXPRIMENT AU SUJET DE LEUR NIVEAU DE COMPETENCE A L'ISSUE DU SECONDAIRE.....	213
5.3.2 QUAND LES EG1 JETTENT UN REGARD CRITIQUE AU SUJET DE LEUR COURS DE LANGUES EN BAC1.....	235
5.3.2.1 Les prérequis grammaticaux tels que perçus par les EG1	235
5.3.2.2 Les activités langagières prioritaires au troisième degré du secondaire, selon les EG1.....	237
5.4 LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE NOUS PARLENT DE LEURS CLASSES: DES SOUHAITS A LA REALITE EN PASSANT PAR LES CONTRAINTES.....	249
5.4.1 QUELQUES DONNEES PRELIMINAIRES.....	249
5.4.2 QUAND LES ENSEIGNANTS EN LANGUES DU TROISIEME DEGRE DU SECONDAIRE DE TRANSITION NOUS PARLENT DE BESOINS... ..	251
5.4.3 ...ET DE CONTRAINTES.....	264
5.4.4 LES ENSEIGNANTS ET LES PROGRAMMES SCOLAIRES ACTUELS.	291

**6. LE PROFIL SEUIL D'APPRENANT EN LANGUES AU SORTIR DES
HUMANITES DE TRANSITION, OU, LES PRIORITES DE L'ENSEIGNEMENT DES
LANGUES ETRANGERES EN COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE. ... 303**

**6.1. PRIORITES COMMUNES AUX COURS DE LANGUES ETRANGERES, MAIS JUSQU'A QUEL
POINT ? 303**

**6.2 LES DOMAINES DE PERFORMANCE PRIORITAIRES ET LEUR DEFINITION EN RAPPORT
AVEC LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE..... 307**

A) LA COMPREHENSION A LA LECTURE 307

B) LA COMPREHENSION A L'AUDITION..... 308

C) LA COMPOSANTE ORALE 310

D) LA COMPOSANTE ECRITE 311

E) LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE : LE CODE ET LES THEMATIQUES..... 312

F) LES COMPETENCES PRAGMATIQUES 329

7. CONCLUSIONS..... 334

7.1. EN GUISE DE CONCLUSION, UN MOT SUR LES LIMITES DE CE TRAVAIL 334

7.2. ENVOI : CHANGEMENT DE PARADIGME ? 337

BIBLIOGRAPHIE 343

ANNEXES..... 1

(i) Liste des figures

Figure 1 : Schéma de la structure de l'enseignement en CFWB.....	3
Figure 2 : Taux de transition vers le supérieur des élèves sortant du.....	20
Figure 3 : Contact des apprenants avec la langue cible en dehors du contexte scolaire.....	33
Figure 4 : Les huit caractéristiques d'une tâche selon Godin & Bouillon (2004 : 97).....	34
Figure 5 : Schéma d'une compétence communicative en langues.....	63
Figure 6 : % des cours de langues imposés, par langue.....	78
Figure 7 : Répartition des étudiants entre le supérieur non universitaire (SNU) et l'universitaire (U).....	81
Figure 8 : Répartition des étudiants entre le SNU de type court (TC) et de type long (TL).....	82
Figure 9 : Répartition des étudiants entre les différentes catégories du SNU TC.....	82
Figure 10 : Répartition des étudiants entre les différentes catégories du SNU TL.....	83
Figure 11 : Pourcentage de l'ensemble des possibilités de formations offertes en CF ayant une langue au moins dans le programme d'études.....	84
Figure 12 : Pourcentage du groupe pilote estimant la longueur du questionnaire acceptable.....	127
Figure 13 : Commentaires du groupe pilote relatifs au questionnaire destiné aux EG1.....	127
Figure 14 : Schématisation des possibles parcours scolaires en langues étrangères dans le secondaire général de transition.....	133
Figure 15 : Nombre total de répondants aux enquêtes.....	149
Figure 16 : Sélection des répondants aux enquêtes répondant aux critères du public cible recherché.....	149
Figure 17 : Détail de la répartition hommes-femmes à l'interview structurée (IS), à l'enquête online.....	150
Figure 18 : Répartition par sexe des répondants à l'enquête destinée aux enseignants en langues germaniques actifs dans le troisième degré de l'enseignement de transition.....	151
Figure 19 : Ancienneté des enseignants en langues du supérieur ayant répondu à l'IS & à l'enquête online.....	151
Figure 20 : Ancienneté des enseignants du supérieur hors universités.....	152
Figure 21 : Ancienneté des enseignants du secondaire ayant répondu à l'enquête.....	152
Figure 22 : Ancienneté du personnel enseignant dans le secondaire ordinaire (données ETNIC 2007-2008).....	153
Figure 23 : Répartition par sexe des EG1 répondant à l'enquête.....	153
Figure 24 : Répartition par sexe des EG1 de l'enseignement supérieur U & NU en CFWB.....	154
Figure 25 : Répartition par langue des 104 répondants à l'IS et à l'enquête adressée aux enseignants en langues du supérieur U & NU.....	154
Figure 26 : Répartition par langue des réponses au questionnaire adressé aux enseignants en langues germaniques du 3ème degré de l'enseignement général de transition.....	155
Figure 27 : Ventilation par langue des réponses au questionnaire destiné aux étudiants (de première génération et des étudiants bisseurs ou réorientés = EGvar).....	155
Figure 28 : Ventilation par langue des réponses au questionnaire destiné aux étudiants : sélection des étudiants de première génération. (EG1).....	156
Figure 29 : Cours de langues obligatoires dans les formations du supérieur non-universitaire de la CFWB.....	156
Figure 30 : Répondants à l'IS au sujet de l'existence d'un cdc (n=40).....	159
Figure 31 : Les répondants de l'IS connaissent-ils le cdc ? (n=40).....	159
Figure 32 : Précision du cdc d'après les répondants à l'IS (n=36).....	159
Figure 33 : Répondants à l'IS au sujet de l'existence d'un descriptif de cours (n=40).....	159
Figure 34 : Jugement des enseignants en langues du sup. quant au niveau en langues des EG1 à leur entrée dans le supérieur (n=40).....	160
Figure 35 : Comment les enseignants en langues en BAC1 (n=40) tiennent-ils compte, dans leurs cours, des niveaux variés des EG1 ?.....	161
Figure 36 : Orientation du cours de langues de BAC1 d'après le cahier des charges/descriptif de cours (répondants à l'IS n=36).....	163
Figure 37 : Spécificités apparentes dans les cahiers des charges/descriptifs de cours (répondants à l'IS estimant que le cours n'est pas "tout à fait" général, n=23).....	163
Figure 38 : Indication sur l'orientation du cours de langues en BAC1 par les enseignants, répondants à l'IS & à l'enquête online (n=103).....	164
Figure 39 : Moyens d'introduire la spécificité dans le cours de langues de BAC1, selon les répondants à l'IS & à l'enquête online n'ayant pas décrit leurs cours comme étant "tout à fait général" (n=84).....	165
Figure 40 : Orientation didactique du cours de langues en BAC1 telle qu'elle apparaît dans les cahiers des charges/descriptifs de cours (répondants à l'IS, n=38).....	166
Figure 41 : Orientation méthodologique du cours de langues en BAC1 telle que déterminée par les activités organisées aux cours (n=104).....	166
Figure 42 : Domaines de performance mentionnés dans le cahier des charges (n=25 ; manquants=15). Pourcentages par rapport au nombre de répondants n.....	167
Figure 43 : Domaines de performance mentionnés dans le cahier des charges (n=25, manquants=15). Occurrences et pourcentages parmi les occurrences.....	168
Figure 44 : Domaines de performance abordés aux cours de langues en BAC1 selon les répondants à l'IS (n=36, manquants=4). Occurrences et pourcentage parmi les occurrences.....	169
Figure 45 : Les 5 principaux domaines de performance abordés aux cours selon les répondants à l'enquête online (n=64).....	170
Figure 46 : Les 5 principaux domaines de performance abordés dans les cours de langues de BAC1 (répondants à l'IS et à l'enquête online (n=100, manquants=4).....	170

Figure 47 : Détail des réponses énumérant les cinq principales activités organisées aux cours (IS), regroupées sous CL et servant de base à la liste de choix proposée dans le questionnaire online.....	171
Figure 48 : Détail des réponses relatives à la question concernant les 5 principales activités organisées aux cours de langues en BAC1, enquête online, n=64.....	172
Figure 49 : Classement des domaines de performance sur une échelle d'importance (de 1 à 8) selon les activités organisées aux cours de langues en BAC1 (répondants à l'IS, n=36).....	173
Figure 50 : Pourcentage de cours ayant des prérequis en grammaire selon les répondants à l'IS & à l'enquête online (n=104).....	175
Figure 51 : Mesures de révision des prérequis grammaticaux en BAC1 selon les répondants à l'IS et à l'enquête online (enseignants concernés car ne donnant pas de cours "débutant intégral" n=80, manquant=1).....	183
Figure 52 : Pourcentage de cours ayant des prérequis en vocabulaire selon les répondants à l'IS & à l'enquête online (n=104).....	187
Figure 53 : Champs thématiques identifiés comme prioritaires au troisième degré de l'enseignement secondaire, par les enseignants en langues de BAC1 (n=102, manquants=2).....	188
Figure 54 : Fréquence à laquelle sont abordés les champs thématiques au cours de langues en BAC1.....	190
Figure 55 : Pourcentage de cours en langues de BAC1 présentant des prérequis en prononciation (aspect formel de la connaissance de règles) selon les répondants à l'IS, n=40.....	192
Figure 56 : % de cours abordant de façon théorique des aspects liés à la prononciation ; répondants à l'IS, n=39, manquant=1.....	192
Figure 57 : Pourcentage de répondants à l'IS (n=40) indiquant un prérequis en orthographe.....	193
Figure 58 : % de cours abordant au cours de façon plus formelle des nouveaux points en orthographe, répondants à l'IS, n=39, manquant=1.....	193
Figure 59 : Pourcentage de répondants à l'IS (n=40) indiquant un prérequis dans le domaine socioculturel.....	194
Figure 60 : % de répondants à l'IS (n=39, manquant=1) indiquant traiter explicitement des points socioculturels durant les cours.....	194
Figure 61 : Détail des savoirs socioculturels traités au cours de langues du supérieur et mentionnés lors de l'IS.....	195
Figure 62 : "Autres savoirs" abordés aux cours de langues du supérieur d'après les répondants à l'IS.....	195
Figure 63 : Sources d'informations à exploiter en fin de secondaire selon les répondants à l'IS (n=40).....	199
Figure 64 : Sources d'information à exploiter en fin de secondaire et triés par "catégories", répondants à l'IS (n=40).....	199
Figure 65 : Sources d'information exploitées au cours de langues en BAC1, catégories triées, répondants à l'IS, n=38, manquants=2.....	200
Figure 66 : Les 5 sources d'information prioritairement exploitées au cours, répondants à l'IS et à l'enquête online, n=102, manquants=2.....	201
Figure 67 : Le cours de langues en BAC1 est-il adapté à l'actualité ? Répondants à l'IS et à l'enquête online, n=101, manquants=3.....	201
Figure 68 : Les cahiers des charges mentionnent-ils la compétence stratégique en tant que prérequis au cours ? Répondants à l'IS, n=39, manquant=1.....	203
Figure 69 : Compétences stratégiques le plus sollicitées aux cours de langues de BAC1 d'après les répondants à l'IS & à l'enquête online, n=103, manquant=1.....	204
Figure 70 : Répondants à l'IS au sujet des prérequis en matière de registres de la langue, n=39, manquant=1.....	206
Figure 71 : Répondants à l'IS au sujet de l'utilisation de différents registres de la langue au cours en BAC1, n=40.....	206
Figure 72 : Détail des différents registres abordés au cours de langues en BAC1, répondants à l'IS, n=40.....	207
Figure 73 : Répondants à l'IS au sujet des prérequis en matière de connaissances de collocations, express. idiom., proverbes et dictons, n=39, manquant=1.....	207
Figure 74 : Répondants à l'IS indiquant l'étendue de leur recours à des collocations, expr. idiom., proverbes et dictons dans le cadre de leur cours en BAC1, n=40.....	208
Figure 75 : Détail concernant le recours à des collocations, express. idiom., proverbes et dictons au cours de langues en BAC1, répondants à l'IS, n=40.....	208
Figure 76 : Répondants à l'IS au sujet des prérequis en matière de confrontation à des dialectes et accents de la langue cible, n=39, manquant=1.....	209
Figure 77 : Confrontation des EG1 à différents dialectes et accents aux cours, selon les répondants à l'IS, n=40.....	209
Figure 78 : Répondants à l'IS au sujet de prérequis en matière d'utilisation des règles de politesse caractéristiques de la communauté parlant la langue cible, n=39, manquant=1.....	210
Figure 79 : Répondants à l'IS au sujet de l'utilisation des règles de politesse caractéristiques de la communauté parlant la langue cible, n=40.....	210
Figure 80 : Détail des réponses concernant l'utilisation des règles de politesse caractéristiques de la communauté parlant la langue cible, n=40.....	211
Figure 81 : Niveau de départ des cours en BAC1, selon les EG1, n=1128, manquants=9.....	212
Figure 82 : Les EG1 à diplôme belge s'expriment au sujet de leur niveau de compétence à l'issue de secondaire, en fonction du nombre d'années passées à y étudier la langue (les 3 langues confondues).....	213
Figure 83 : 1137 EG1 estiment leur niveau de compétence dans les différents domaines de compétence sur une échelle de 0-10.....	214
Figure 84 : Statistiques de fréquence avec pourcentage cumulé de l'estimation des EG1 de leur degré de compétence à la fin du secondaire en CL, échelle de 0 - 10.....	216
Figure 85 : Degré de compétence estimé par les EG1 en CL à la sortie du secondaire.....	218
Figure 86 : Estimation du niveau de préparation reçue dans le secondaire en CL.....	218
Figure 87 : Degré de compétence estimé par les EG1 en CA à la sortie du secondaire.....	219
Figure 88 : Estimation du niveau de préparation reçue dans le secondaire en CA.....	219
Figure 89 : Fréquences des EG1 estimant que le secondaire ne met pas assez l'accent sur la CA.....	220
Figure 90 : Degré de compétence estimé par les EG1 en IO à la sortie du secondaire.....	221
Figure 91 : Estimation du niveau de préparation reçue dans le secondaire en IO.....	221
Figure 92 : Fréquences des EG1 estimant que le secondaire ne met pas assez l'accent sur l'IO.....	222
Figure 93 : Degré de compétence estimé par les EG1 en EO à la sortie du secondaire.....	223

Figure 94 : Estimation du niveau de préparation reçue dans le secondaire en EO.....	223
Figure 95 : Fréquences des EG1 estimant que le secondaire ne met pas assez l'accent sur l'EO.....	224
Figure 96 : Degré de compétence estimé par les EG1 en IE à la sortie du secondaire.....	225
Figure 97 : Estimation du niveau de préparation reçue dans le secondaire en IE.....	225
Figure 98 : Degré de compétence estimé par les EG1 en EE à la sortie du secondaire.....	226
Figure 99 : Estimation du niveau de préparation reçue dans le secondaire en EE.....	226
Figure 100 : Degré de compétence estimé par les EG1 en GR à la sortie du secondaire.....	227
Figure 101 : Estimation du niveau de préparation reçue dans le secondaire en GR.....	227
Figure 102 : Fréquences des EG1 estimant que le secondaire ne met pas assez l'accent sur la GR.....	228
Figure 103 : Degré de compétence estimé par les EG1 en VOC à la sortie du secondaire.....	228
Figure 104 : Estimation du niveau de préparation reçue dans le secondaire en VOC.....	228
Figure 105 : Fréquences des EG1 estimant que le secondaire ne met pas assez l'accent sur les activités de VOC.....	229
Figure 106 : Récapitulatif du nombre de réponses aux questions ayant trait à l'avis des EG1 par rapport au niveau du cours de langues en BAC1.....	231
Figure 107 : EG1 au sujet du degré de difficulté du cours de langues en BAC1.....	232
Figure 108 : EG1 trouvant le niveau du cours en BAC1 trop élevé nuanciant leur avis.....	232
Figure 109 : EG1 au sujet du niveau de difficulté trop bas cours de langues en BAC1.....	233
Figure 110 : EG1 trouvant le niveau du cours de lges. en BAC1 trop faible nuanciant leur avis.....	233
Figure 111 : EG1 s'exprimant au sujet du niveau du cours du supérieur.....	234
Figure 112 : EG1 au sujet des prérequis grammaticaux. Statistiques de fréquence.....	235
Figure 113 : Avis des EG1 au sujet des prérequis grammaticaux, tri des réponses par langue.....	236
Figure 114 : EG1 au sujet des prérequis lexicaux. Statistiques de fréquence.....	237
Figure 115 : Avis des EG1 au sujet des prérequis lexicaux, tri des réponses par langue.....	237
Figure 116 : EG1 au sujet des activités langagières qu'il est, vu les exigences du cours de langues en BAC1, important d'exercer dans le secondaire (première partie).....	239
Figure 117 : EG1 au sujet des activités langagières qu'il est, vu les exigences du cours de langues en BAC1, important d'exercer dans le secondaire (suite).....	239
Figure 118 : Boîte à moustaches synthétisant les réponses des EG1 indiquant si l'activité "Articles de presse" doit être exercée dans le secondaire.....	240
Figure 119 : Fréquences des réponses des EG1 quant à l'importance de l'activité "Articles de presse" dans le secondaire.....	241
Figure 120 : Boîte à moustaches synthétisant les réponses des EG1 indiquant si l'activité "Se présenter, etc" (+ 7 autres) doit être exercée dans le secondaire.....	242
Figure 121 : Fréquences des réponses des EG1 quant à l'importance de l'activité "Comprendre une émission radio" (+ 7 autres) dans le secondaire.....	242
Figure 122 : Boîte à moustaches synthétisant les réponses des EG1 indiquant si l'activité "Rédiger un résumé de texte" doit être exercée dans le secondaire.....	243
Figure 123 : Fréquences des réponses des EG1 quant à l'importance de l'activité "Rédiger un résumé de texte" dans le secondaire.....	243
Figure 124 : Boîte à moustaches "Présenter devant un groupe des informations diverses", représentative de toutes les activités en italique dans la troisième catégorie de priorités.....	244
Figure 125 : Fréquences des réponses des EG1 quant à l'importance de l'activité "Présenter devant un groupe" dans le secondaire.....	245
Figure 126 : Boîte à moustaches synthétisant "Rédiger une lettre de motivation" représentative des trois dernières activités (sans mise en forme particulière) de la troisième catégorie de priorités.....	245
Figure 127 : Fréquences des réponses des EG1 quant à l'importance de l'activité "Rédiger une lettre de motivation" dans le secondaire.....	246
Figure 128 : Boîte à moustaches synthétisant les réponses des EG1 indiquant si l'activité "Rédiger un CV" doit être exercée dans le secondaire.....	247
Figure 129 : Fréquences des réponses des EG1 quant à l'importance de l'activité "Rédiger un C.V." dans le secondaire.....	247
Figure 130 : Boîte à moustaches synthétisant les réponses des EG1 indiquant si l'activité "Préparer un séjour d'études" doit être exercée dans le secondaire.....	247
Figure 131 : Fréquences des réponses des EG1 quant à l'importance de l'activité "Préparer un séjour d'études" dans le secondaire.....	248
Figure 132 : Répondants à l'enquête destinée aux enseignants du secondaire. Répartition des enseignants.....	249
Figure 133 : Répondants à l'enquête destinée aux enseignants du secondaire selon leur P.O., n=220.....	250
Figure 134 : Option que les répondants ont prise comme référence pour répondre au questionnaire (n=220).....	250
Figure 135 : Besoins des élèves en CL selon les enseignants du secondaire, n=220.....	252
Figure 136 : Besoins des élèves en CL selon les enseignants du secondaire, en fonction de l'option, n=218.....	252
Figure 137 : Besoins des élèves en CA selon les enseignants du secondaire, n=220.....	253
Figure 138 : Besoins des élèves en CA selon les enseignants du secondaire, en fonction de la langue, n=220.....	253
Figure 139 : Besoins des élèves en CA selon les enseignants du secondaire, tri par option, n=218.....	254
Figure 140 : Besoins des élèves en IO selon les enseignants du secondaire, n=220.....	254
Figure 141 : Besoins des élèves en IO selon les enseignants du secondaire, en fonction de la langue, n=220.....	255
Figure 142 : Besoins des élèves en IO selon les enseignants du secondaire, tri par option, n=218.....	256
Figure 143 : Besoins des élèves en EO selon les enseignants du secondaire, n=220.....	256
Figure 144 : Besoins des élèves en EO selon les enseignants du secondaire, en fonction de la langue, n=220.....	257
Figure 145 : Besoins des élèves en EO selon les enseignants du secondaire, tri par option, n=218.....	257
Figure 146 : Besoins des élèves en IE selon les enseignants du secondaire, n=220.....	258
Figure 147 : Besoins des élèves en IE selon les enseignants du secondaire, en fonction de la langue, n=220.....	258
Figure 148 : Besoins des élèves en IE selon les enseignants du secondaire, tri par option, n=218.....	259

Figure 149 : Besoins des élèves en EE selon les enseignants du secondaire, n=220.....	259
Figure 150 : Besoins des élèves en EE selon les enseignants du secondaire, en fonction de la langue, n=220.....	260
Figure 151 : Besoins des élèves en EE selon les enseignants du secondaire, tri par option, n=218.....	260
Figure 152 : Besoins des élèves en GR selon les enseignants du secondaire, n=220.....	260
Figure 153 : Besoins des élèves en GR selon les enseignants du secondaire, tri par langue, n=220.....	261
Figure 154 : Besoins des élèves en VOC selon les enseignants du secondaire, n=220.....	262
Figure 155 : Test binomial : besoins des élèves en vocabulaire selon les enseignants du secondaire.....	262
Figure 156 : Besoins des élèves en VOC selon les enseignants du secondaire, tri par langue, n=220.....	263
Figure 157 : Besoins des élèves en VOC selon les enseignants du secondaire, tri par option, n=218.....	263
Figure 158 : L'activité "Lire des articles de presse" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	265
Figure 159 : L'activité "Lire et relever une information pertinente sur le web" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	266
Figure 160 : Statistiques de fréquences : l'activité "Lire et relever une information pertinente sur le web" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	266
Figure 161 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Lire et relever une info pertinente sur le web" ne peut être suffisamment exercée, n=106.....	267
Figure 162 : Les écoles disposent-elles d'une salle informatique, n=220.....	267
Figure 163 : Au cas où les écoles disposent d'une salle informatique, est-elle en bon état de fonctionnement (logiciels à jour, mémoire suffisante, etc) ? n=206.....	267
Figure 164 : Indication sur le rapport entre le nombre de postes disponibles dans les salles informatiques et le nombre d'élèves par classe, n=206.....	268
Figure 165 : Les enseignants estimant que les manuels ne permettent pas de tout à fait rencontrer les objectifs fixés dans les programmes scolaires au sujet du poids de différentes activités dans les manuels, n=92.....	268
Figure 166 : L'activité "Comprendre des émissions radio" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	270
Figure 167 : Statistiques de fréquences : l'activité "Comprendre des émissions radio" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	270
Figure 168 : L'activité "Comprendre des émissions télévisées" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	271
Figure 169 : Equipements divers disponibles dans les classes du secondaire, n=220.....	271
Figure 170 : L'activité "Se présenter, parler de soi, etc" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	273
Figure 171 : Statistiques de fréquences : l'activité "Dialoguer avec un interlocuteur" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	273
Figure 172 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Dialoguer avec un interlocuteur" ne peut être suffisamment exercée, n=71.....	274
Figure 173 : Statistiques de fréquences : l'activité "Participer à une conversation avec plusieurs interlocuteurs" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	274
Figure 174 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Participer à une conversation avec plusieurs interlocuteurs" ne peut être suffisamment exercée, n=104.....	275
Figure 175 : Détail du caractère suffisamment (ou non) exercé de l'activité "Participer à une conversation..." selon les options, n=218.....	275
Figure 176 : Statistiques de fréquences : l'activité "Tenir une conversation téléphonique" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	276
Figure 177 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Tenir une conversation téléphonique" ne peut être suffisamment exercée, n=137.....	276
Figure 178 : Statistiques de fréquences : l'activité "Obtenir des infos dans le cadre d'un voyage" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	277
Figure 179 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Obtenir des infos dans le cadre d'un voyage" ne peut être suffisamment exercée, n=95.....	277
Figure 180 : Statistiques de fréquences : l'activité "Se présenter à un entretien d'embauche" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	278
Figure 181 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Se présenter à un entretien d'embauche" ne peut être suffisamment exercée, n=99.....	278
Figure 182 : Nombre d'élèves en classe de langues dans le troisième degré de l'enseignement secondaire de transition, moyenne, médiane et mode, n=220.....	279
Figure 183 : Moyenne d'élèves par classe, tri par langue, n=220.....	279
Figure 184 : Statistiques de fréquences : l'activité "Présenter devant un groupe des infos diverses" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	281
Figure 185 : Statistiques de fréquences : l'activité "Présenter et développer un avis argumenté à l'oral" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	281
Figure 186 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Présenter et développer un avis argumenté à l'oral" ne peut être suffisamment exercée, n=79.....	282
Figure 187 : Statistiques de fréquences : l'activité "Rédiger un courriel" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	282
Figure 188 : L'activité "Développer un avis argumenté à l'écrit" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	283
Figure 189 : Statistiques de fréquences : l'activité "Développer un avis argumenté à l'écrit" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	283

Figure 190 : Statistiques de fréquences : l'activité "Rédiger un C.V." est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	283
Figure 191 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Rédiger un C.V." ne peut être suffisamment exercée, n=105.....	284
Figure 192 : Statistiques de fréquences : l'activité "Rédiger une lettre de motivation" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	284
Figure 193 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Rédiger une lettre de motivation" ne peut être suffisamment exercée, n=101.....	284
Figure 194 : Statistiques de fréquences : l'activité "Rédiger un résumé de texte" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	285
Figure 195 : Statistiques de fréquences : l'activité "Préparer et effectuer un séjour d'études" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	286
Figure 196 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Préparer et effectuer un séjour d'études" ne peut être suffisamment exercée, n=143.....	287
Figure 197 : Statistiques de fréquences : l'activité "Utiliser un dictionnaire" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	287
Figure 198 : Statistiques de fréquences : l'activité "Utiliser des outils en ligne" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	287
Figure 199 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière en question ne peut être suffisamment exercée, n=174.....	288
Figure 200 : Statistiques de fréquences : l'activité "Faire des traductions" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	289
Figure 201 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière en question ne peut être suffisamment exercée, n=107.....	289
Figure 202 : Statistiques de fréquences : l'activité "Découverte des aspects culturels" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220.....	290
Figure 203 : Valeur médiane et modale des activités de CL et de leur importance relative dans les programmes scolaires, selon les enseignants du secondaire, n=220.....	291
Figure 204 : Valeur médiane et modale des activités de CA et de leur importance relative dans les programmes scolaires, selon les enseignants du secondaire, n=220.....	292
Figure 205 : Valeur médiane et modale des activités d'IO et de leur importance relative dans les programmes scolaires, selon les enseignants du secondaire, n=220.....	292
Figure 206 : Statistiques de fréquences quant à l'importance à accorder dans les programmes à l'activité "Participer à une conversation à plusieurs", n=220.....	293
Figure 207 : Statistiques de fréquences quant à l'importance à accorder dans les programmes à l'activité "Tenir une conversation téléphonique", n=220.....	294
Figure 208 : Valeur médiane et modale des activités d'EO et de leur importance relative dans les programmes scolaires, selon les enseignants du secondaire, n=220.....	295
Figure 209 : Valeur médiane et modale des activités d'E et de leur importance relative dans les programmes scolaires, selon les enseignants du secondaire, n=220.....	296
Figure 210 : Valeur médiane et modale des activités d'EE et de leur importance relative dans les programmes scolaires, selon les enseignants du secondaire, n=220.....	297
Figure 211 : Valeur médiane et modale des activités transversales ou ayant trait à la CS et de leur importance relative dans les programmes scolaires, selon les enseignants du secondaire, n=220.....	298
Figure 212 : Nombre d'heures de cours de langues en fonction des options dans le secondaire.....	304
Figure 213 : Les locaux attribués aux cours de langues dans le secondaire sont-ils adaptés ? Réponses des enseignants, n=220.....	308
Figure 214 : Raisons pour lesquelles les enseignants jugent le local inadapté au cours de langues, n=107.....	309
Figure 215 : Prérequis mentionné en matière de "genres textuels", IS, n=40.....	318
Figure 216 : Prérequis mentionnés en matière de "genres textuels", regroupement en catégories, IS, n=40.....	318
Figure 217 : Genres textuels utilisés comme sources pour les cours de langues germaniques en BAC1, IS, n=38, manquants=2319	319
Figure 218 : Genres textuels utilisés comme sources pour les cours de langues germaniques en BAC1, enquête online, n=64..	319
Figure 219 : Genres textuels utilisés comme sources pour les cours de langues germaniques en BAC1, regroupement par catégories, réponses à l'IS & l'enquête online, n=102.....	320
Figure 220: Tableau récapitulatif des niveaux selon les résultats de l'IB.....	332
Figure 221 : Chapitre grammaticaux considérés comme prérequis par les enseignants en langues du supérieur (répondants à l'IS, n=40).....	99
Figure 222 : idem.....	99
Figure 223 : id.....	100
Figure 224 : id.....	100
Figure 225 : id.....	100
Figure 226 : Chapitres grammaticaux vus comme matière nouvelle par les enseignants en langues du supérieur (répondants à l'IS, n=40).....	103
Figure 227 : idem.....	103
Figure 228 : id.....	104
Figure 229 : id.....	104
Figure 230 : id.....	104

(ii) Liste des abréviations

AC	<u>A</u> pproche <u>c</u> ommunicative
ALTE	<u>A</u> ssociation of <u>L</u> anguage <u>T</u> esters in <u>E</u> urope
ASTP	<u>A</u> rmey <u>S</u> pecialized <u>T</u> rainng <u>P</u> rogramme
CA	<u>C</u> ompréhension à l' <u>a</u> udition
CECAFOC	<u>C</u> entre <u>C</u> atholique pour la <u>F</u> ormation en <u>c</u> ours de carrière des membres du personnel de l'enseignement secondaire
CECP	<u>C</u> onseil de l' <u>e</u> nseignement des <u>c</u> ommunes et des <u>p</u> rovinces
CECR	<u>C</u> adre <u>e</u> uropéen <u>c</u> ommun de <u>r</u> éférence pour les langues
CESS	<u>C</u> ertificat de l' <u>e</u> nseignement <u>s</u> econdaire <u>s</u> upérieur
CF	<u>C</u> ommunauté <u>f</u> rançaise de Belgique
CFWB	<u>C</u> ommunauté <u>f</u> rançaise <u>W</u> allonie <u>B</u> ruelles
CL	<u>C</u> ompréhension à la lecture
CLEMS	<u>C</u> ours de <u>l</u> angues <u>e</u> trangères en <u>m</u> ilieu <u>s</u> colaire
CNaVT	<u>C</u> ertificaat <u>N</u> ederlands <u>a</u> ls <u>V</u> reemde <u>T</u> aal
CNP	<u>C</u> ommunication <u>N</u> eeds <u>P</u> rocessor
CPEONS	<u>C</u> onseil des <u>p</u> ouvoirs organisateurs de l' <u>e</u> nseignement <u>o</u> fficiel <u>n</u> eutre subventionné
EE	<u>E</u> xpression <u>e</u> crite
EG1	<u>E</u> tudiant de première <u>g</u> énération
EO	<u>E</u> xpression <u>o</u> rale
FELSI	<u>F</u> édération des <u>e</u> tablissements <u>l</u> ibres subventionnés <u>i</u> ndépendants
FESeC	<u>F</u> édération de l' <u>e</u> nseignement <u>s</u> econdaire <u>c</u> atholique
GR	<u>G</u> rammaire
IB	<u>I</u> dentification des <u>b</u> esoins
IE	<u>I</u> nteraction <u>e</u> crite
IO	<u>I</u> nteraction <u>o</u> rale
IS	<u>I</u> nterview <u>s</u> tructurée
LC	<u>L</u> angue <u>c</u> ible
LE	<u>L</u> angue(s) <u>e</u> trangère(s)
LM 1/2/3	<u>L</u> angue <u>m</u> oderne 1/2/3
LSP	<u>L</u> angues de <u>s</u> pécialité
MA	<u>M</u> éthode <u>a</u> ctive
MAO	<u>M</u> éthode <u>a</u> udio- <u>o</u> rale
MAV	Méthode audio-visuelle
MD	<u>M</u> éthode <u>d</u> irecte
MT	<u>M</u> éthode <u>t</u> raditionnelle
P.O.	<u>P</u> ouvoir <u>o</u> rganisateur
QO	<u>Q</u> uestion <u>o</u> uverte
SCT	<u>S</u> ocio <u>C</u> ultural <u>T</u> heory
SEGeC	<u>S</u> ecrétariat <u>g</u> énéral de l' <u>e</u> nseignement <u>c</u> atholique
SGAV	Méthode <u>s</u> tructuro- <u>g</u> lobale <u>a</u> udio- <u>v</u> isuelle
SNU	<u>S</u> upérieur <u>n</u> on <u>u</u> niversitaire
SNUTC	<u>S</u> upérieur <u>n</u> on <u>u</u> niversitaire de <u>t</u> ype <u>c</u> ourt (3 ans)
SNUTL	<u>S</u> upérieur <u>n</u> on <u>u</u> niversitaire de <u>t</u> ype <u>l</u> ong (5 ans)
SU	<u>S</u> upérieur <u>u</u> niversitaire
Voc	<u>V</u> ocabulaire

1. Introduction

La question du profil idéal d'apprenants en langues au sortir des humanités générales de transition implique que l'on s'accorde d'une part sur le terme « profil » et d'autre part sur le parcours de ces apprenants. Précisons d'emblée que nous employons le terme "profil" dans le sens admis dans les travaux en didactique des langues. Dans ce domaine, le terme de profil désigne (Véronique, 1994a : 35) "[...] les besoins langagiers des apprenants dans leur diversité afin de mettre en place une pédagogie centrée sur l'apprenant." Selon nous, le terme "profil" et donc les "besoins langagiers des apprenants", fait référence non seulement aux savoir-faire ou aux compétences/aptitudes de l'apprenant, mais aussi à ses savoirs. Cette recherche décrira donc non seulement un objectif de cours, mais abordera aussi autant que faire se peut la question des contenus d'apprentissage à maîtriser à la fin de l'enseignement secondaire général de transition. En nous situant au sortir des humanités de transition, nous faisons clairement référence au document "*Compétences minimales/terminales et savoirs requis en langues modernes. Humanités générales et technologiques.*" (1999b¹) Nous nous limiterons ici à décrire un profil d'élève suivant un cours dit de LM1 à l'issue du troisième degré de cette filière du secondaire.

Ajoutons ensuite que nous limitons la portée de ce travail à la description du niveau pour la Langue Moderne (LM) 1 enseignée à raison de 4h/semaine. En effet, la diversité des parcours possibles dans l'enseignement de la Communauté française oblige une pareille sélection, comme nous le verrons plus en avant dans ce travail.

Plaçons aussi brièvement ce travail dans une perspective "historique". Depuis l'avènement, dans les années 1970, de l'approche communicative (voir la partie 3. Balisage du processus d'identification des besoins), la didactique n'a cessé de vouloir objectiver des niveaux d'apprentissage. L'approche notionnelle-fonctionnelle (Threshold 1975 et ses successeurs) a dans un premier temps tenté de définir un niveau "seuil" en délimitant des contenus d'apprentissage à l'aide de listes de notions et de fonctions langagières à maîtriser. Ce travail a également été décliné à d'autres niveaux (Waystage 1990, qui est juste en dessous du Threshold, et le Vantage 1990, le niveau supérieur) et dans d'autres langues. Dans cette introduction, nous prenons un raccourci en disant que ces développements ont abouti en 2000 à la publication d'un Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Ce dernier ne délimite plus de contenus d'apprentissage, mais définit six *niveaux* de maîtrise de la langue, déclinés dans de multiples *activités langagières*, ce qui confère à cet ouvrage

¹ Ce document est également en circulation sous le nom de "Compétences minimales en matière de communication en langues étrangères. Humanités générales et technologiques", Ministère de la Communauté française, 1999a.

l'étiquette "d'approche *actionnelle*". Le grand changement induit très nettement par le CECR est *la conception de l'apprenant*. En effet, celui-ci est considéré, dès le niveau le plus élémentaire A1, comme un *utilisateur de la langue*. Ce qui importe davantage ne sont pas tant les contenus que l'utilisateur a appris, mais bien *ce qu'il sait en faire* dans certains contextes d'utilisation de la langue déterminés. Plus que des contenus d'apprentissage donc, ce sont les contextes d'utilisation de la langue et l'étendue des capacités de l'apprenant-utilisateur à accomplir certaines activités langagières qui ont retenu l'attention des concepteurs du CECR.

Enfin, même s'il ne plébiscite aucune méthode d'enseignement particulière², le lecteur remarquera inmanquablement que la notion de "tâche" occupe une place centrale dans la conception actuelle de l'enseignement des langues. Une partie de ce travail sera dès lors consacrée à la notion de "tâche". Il nous semble d'autant plus important d'analyser la notion de "tâche", étant donné qu'elle apparaît également comme le noyau méthodologique indiscutable des programmes scolaires actuels pour les langues, inscrits dans la tendance du "Task (ou *Problem*) -based Language Teaching" (T(P)BLT).

Notre travail se situe dans le prolongement de ces réflexions et vise à déterminer un certain nombre d'ingrédients indispensables à la création de contextes d'apprentissage et d'utilisation de la langue pertinents aux élèves des humanités générales de transition. **Tout en nous inscrivant dans une démarche fondamentalement constructive**, nous poserons un regard critique sur le système éducatif en Communauté française et plus particulièrement sur les programmes de langues en vigueur. Nous basant sur les référentiels de la Communauté française ainsi que sur le CECR, nous déterminerons un niveau "seuil" au sortir des humanités générales de transition. Ce niveau tiendra compte de diverses priorités établies à l'aide de l'identification des besoins (IB) que nous avons menée. A travers cette IB, nous avons donné la parole à tous les acteurs majeurs de l'enseignement des langues en Communauté française, des enseignants aux étudiants en passant par le service d'inspection et la cellule de soutien et de conseil pédagogique. Enfin, ce travail tentera de jeter certaines bases pour les réflexions futures en matière d'enseignement des langues en milieu scolaire en Communauté française de Belgique. Nous ouvrirons des pistes pour la sélection de champs thématiques et de sources d'informations prioritaires au troisième degré et discuterons dans l'envoi brièvement la notion de "texte authentique". Cette notion mérite en effet d'être revue afin d'ouvrir de nouvelles perspectives à l'enseignement des langues étrangères.

² Les auteurs le précisent dès les premières pages du CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : 13) : "[Le CECR est...] – non dogmatique : il n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation."

2. Contexte et portée du présent travail

2.1 La structure du système éducatif en Communauté française de Belgique

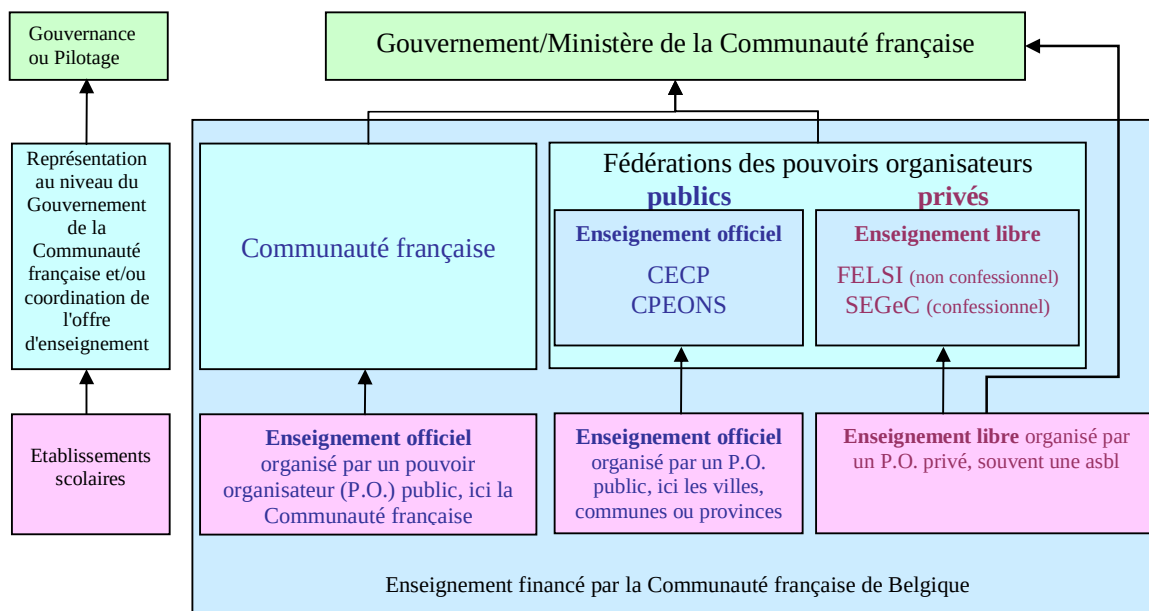


Figure 1 : Schéma de la structure de l'enseignement en CFWB

Avant de pouvoir aller au cœur de notre sujet, nous estimons nécessaire un détour explicatif sur la structure de l'enseignement en Communauté française Wallonie-Bruxelles (ci-après dénommée CFWB ou CF). En effet, il convient selon nous de faire référence à quelques textes légaux en matière d'enseignement. Ce, afin de comprendre plus aisément les réelles implications de cette législation et le niveau de responsabilité des différents acteurs. Nous avons pu constater lors de nos nombreuses rencontres sur le terrain que les appellations telles que P.O., Fédé (pour FESeC, Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique), SeGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique), réseau, officiel, libre, etc, étaient souvent manipulées sans réelle connaissance de leurs rôles et fonctions respectifs.

Le schéma ci-avant (Fig. 1) tente de clarifier la structure du système éducatif en CFWB.

De manière synthétique, nous dirons qu'il y a essentiellement trois niveaux de responsabilités. A la base : les établissements scolaires. Chaque établissement scolaire a un chef d'établissement. Même si cet établissement est situé sur différentes implantations, il ne gardera qu'un seul chef à sa tête. Chaque chef d'établissement répond à un pouvoir organisateur (P.O.), qui peut être soit public, soit privé. C'est à ce niveau que l'on situera la différence entre d'une part l'enseignement officiel (en bleu dans le schéma), qui a un P.O. public, et d'autre part l'enseignement libre (en bordeaux

dans le schéma) organisé par des P.O. privés. Le terme de réseau, que ce soit réseau officiel ou libre, pourtant communément utilisé, n'a pas de signification juridique.

Le second niveau est celui de la représentation et de la coordination des établissements scolaires auprès du gouvernement de la Communauté française. Cette fonction de représentation est assumée soit par la Communauté française, soit par une des fédérations de pouvoirs organisateurs (privés ou publics), soit encore de façon tout à fait autonome par le pouvoir organisateur privé de l'établissement scolaire. Il ne s'agit pas que de représenter les intérêts des établissements, mais aussi de coordonner l'offre d'enseignement. Ainsi, c'est aux fédérations des P.O. ou à la Communauté française que les établissements délèguent la compétence de confection des programmes scolaires, conformément à l'article 27, §4 du Décret Missions (cf. ci-dessous, p.5). En CFWB il y a quatre programmes pour les langues modernes dans le secondaire de transition qui sont approuvés par l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (un des constituants du troisième niveau) : le programme langues de la Communauté française, celui de la Province du Hainaut, de la ville de Bruxelles ainsi que celui du Secrétariat général de l'enseignement catholique (SEGeC), rédigé par sa branche "enseignement secondaire", la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC).

Le troisième et dernier niveau enfin, est celui de la gouvernance, qui est de par sa structure, le niveau le plus complexe à schématiser. La Communauté française dispose dans son organisation, entre autres, d'un gouvernement et d'un ministère. Le Gouvernement de la Communauté française dispose d'un Ministre de l'enseignement obligatoire qui a la tutelle de l'enseignement secondaire général de transition définissant le cadre de notre travail. Le Ministère de la Communauté française a, quant à lui, une administration dont une des six grandes entités³ est l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Cette administration gère le Service général du pilotage du système éducatif dont dépend également la Commission des programmes. Cette commission se charge de vérifier et d'approuver la conformité des programmes d'enseignement (élaborés par les Fédérations de P.O., voir le deuxième niveau sur notre schéma et dans le texte ci-dessus) avec le Décret Missions et les référentiels de base que sont les Socles de Compétence et les Compétences terminales qu'elle a elle-même conçus et publiés (documents sur lesquels nous reviendrons plus en détail).

Le schéma (Fig. 1, p. 3) que nous vous proposons fait clairement apparaître cette structure de l'enseignement et reprend des termes que nous utiliserons régulièrement dans ce travail (souvent aussi utilisés par le législateur) pour éclairer le rôle réservé à chaque acteur par la législation organisant actuellement notre système éducatif.

³ Pour plus de détails, nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe 1 représentant l'organigramme du Ministère de la Communauté française.

2.2 Le système éducatif en termes théoriques : des fondements légaux aux programmes "pratiques" ; portrait global d'un système décentralisé (encore) non régulé.

Il nous paraît d'entrée de jeu important de faire également le point sur le contexte qui marque la genèse de ce travail. Pour ce faire nous nous permettons d'introduire le lecteur au portrait global du paysage éducatif en Communauté française ; portrait qui lui permettra d'avoir une vue plus approfondie sur les enjeux et objectifs de ce projet.

Selon Arlette Delhaxhe (In : Audigier, et al., 2006 : p. 41 ff.), les établissements scolaires bénéficient d'une certaine autonomie dans un certain nombre de domaines. Plus précisément, pour le secondaire en Communauté française, force est de constater, toujours selon Delhaxhe, qu'en matière de manuels scolaires, de méthodes d'apprentissage, d'évaluation tant continue que certificative ou encore de décisions concernant le redoublement, voire de confection hebdomadaire des horaires des matières, les écoles bénéficient d'une autonomie totale. Les établissements disposent également, selon cet auteur, d'une "autonomie limitée" en ce qui concerne les matières proposées en options, les matières obligatoires en plus du cursus minimal, voire même le contenu des programmes d'enseignement. (In : Audigier, et al., 2006 : p. 46). Cela amène l'auteur à identifier le système scolaire en Communauté française de Belgique comme un système éducatif de concurrence non régulée. Ce système est un des trois systèmes ayant été identifiés à côté de la concurrence régulée et du système de planification par les pouvoirs publics. Le modèle de planification par les pouvoirs publics indique une implication forte des autorités publiques en matière d'inscriptions (moins, voire pas de liberté de choix d'établissement, légifération en matière de contenus de programmes et de cours, de manuels scolaires, etc.) Dans le mode de concurrence régulée, le législateur vient réguler l'offre afin d'accroître l'homogénéité de l'enseignement. Ainsi l'autorité peut y conseiller des manuels ou limiter les libertés au niveau du choix des méthodes pédagogiques ou des niveaux d'exigences. Notons également que la limite entre les trois modèles d'enseignement proposés est floue. Il est en effet rare d'avoir un système qui corresponde entièrement soit au modèle précité, soit à celui de la concurrence régulée ou au modèle de planification par les pouvoirs publics. Ces trois modèles correspondent respectivement à un degré croissant d'intervention de l'autorité publique dans la gestion du système éducatif. Toutefois, elle cite la Belgique, aux côtés des Pays-Bas et du Royaume-Uni, comme présentant "les conditions les plus favorables à l'émergence d'un modèle concurrentiel" (Idem : p. 44-45).

Pour éclairer ce point, penchons-nous sur le Décret Missions (Mise en forme personnelle) qui vient étayer les arguments de Delhaxhe :

Art. 25: Le Gouvernement détermine et soumet à la confirmation du Parlement:

[...]

3° les compétences minimales en matière de communication dans une langue moderne autre que le français à l'issue de la section de transition.

[...]

Article 26 § 1er. Le Gouvernement peut déterminer et soumettre à la confirmation du Parlement :

[...]

2° les compétences et savoirs requis dans les différentes disciplines à l'issue du deuxième degré de la section de transition ;

[...]

[Article 27.](#)

§ 1er. Pour l'enseignement de la Communauté française, le Gouvernement fixe, dans le respect des compétences et savoirs définis aux articles [25](#) et [26](#), les programmes d'études des degrés et années visés au présent chapitre [...]

§ 2. Pour l'enseignement subventionné, le Gouvernement approuve, dans le respect des compétences et savoirs définis aux articles [25](#) et [26](#), les programmes d'études des degrés et années visés au présent chapitre, après avoir pris l'avis de la Commission des programmes des Humanités générales et technologiques [...]

La Commission des programmes vérifie si les programmes d'études sont de nature à atteindre les compétences et savoirs visés aux articles [25](#) et [26](#).

Le contrôle de la Commission des programmes ne porte pas sur les méthodes pédagogiques.

§ 4. **Les programmes d'études sont de la compétence des pouvoirs**

organisateurs qui peuvent la déléguer à l'organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs auquel ils adhèrent.

Dans l'enseignement subventionné organisé par des Pouvoirs publics, la durée de la délégation visée à l'alinéa 1er ne peut excéder le terme du mandat électif de ce pouvoir.

Dans l'enseignement libre subventionné, la durée de la délégation visée à l'alinéa 1er est de six ans renouvelable.

[...]

[Article 30.](#)

Dans le cadre de son projet, visé à l'article [67](#), chaque établissement peut répartir les volumes - horaires réservés à une, plusieurs ou toutes les disciplines dans des ensembles fonctionnels d'études s'étendant sur plusieurs semaines. Il peut aussi regrouper le temps réservé à plusieurs disciplines pour des activités interdisciplinaires ou culturelles.

La seule obligation de l'établissement, lorsqu'il fait appel à la présente disposition, est d'indiquer comment les procédures particulières qu'il met en œuvre, sont de nature à atteindre les objectifs généraux visés à l'article [6](#) et les compétences et savoirs visés aux articles [25](#) et [26](#), dans le cadre des programmes d'études adoptés par son pouvoir organisateur.

A l'exception des cours de religion et de morale non confessionnelle et d'éducation physique, **les cours qui comptent un volume horaire de moins de trois périodes hebdomadaires peuvent être regroupés sur une année du degré ou sur un semestre par année.**

Cet extrait du Décret Missions nous montre clairement qu'un certain nombre de domaines précités font ou peuvent faire l'objet d'une prise de décision décentralisée. Cette forme de décentralisation de la prise de décision risque de faire apparaître des différences sensibles entre programmes scolaires de différents établissements et donc aussi dans l'offre et la qualité de l'enseignement. C'est la raison pour laquelle il faut se prémunir des dérives possibles, poursuit A. Delhaxhe. Elle constate ainsi (In : Audigier et al., 2006 : 60) "[...] que bon nombre de pays européens ont, depuis le

début des années 1990, fixé des compétences à atteindre par les élèves au cours et/ou à la fin de l'enseignement primaire ainsi que secondaire".

Chez nous cela se traduit, dès 1999, par un processus visant, sciemment, à sortir de ce système *non régulé* et à tendre vers un système éducatif de concurrence *régulée*. Certains événements, qui témoignent de la volonté du gouvernement de la CFWB à piloter l'enseignement, justifieraient notre hypothèse :

- * 1997 : - Décret Missions définissant les missions prioritaires de l'enseignement
- * 1999 : - publication des "Socles de compétence" et des "Compétences terminales"
 - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française déterminant la forme et les règles de délivrance du certificat d'études de base pour la fin du primaire
- * 2000 : - publication de programmes scolaires en langues modernes par les fédérations des pouvoirs organisateurs privés et publics de l'enseignement en Communauté française, par la ville de Bruxelles et la Province du Hainaut.
- * 2006 : - décret fixant les modalités d'agrégation de manuels scolaires (Décret du 19/05/2006)
 - introduction des évaluations externes non certificatives en 2^{ème} et 5^{ème} primaire ainsi qu'en deuxième secondaire en lecture/production d'écrits, mathématiques et sciences-éveil. (Décret du 02/06/2006)
- * 2009 : - introduction des évaluations externes non certificatives facultatives en langues modernes à la fin du primaire (circulaire 2546 du 01/12/2008)
- * 2010 : - évaluations externes non certificatives langues modernes en 6^{ème} primaire
- * 2011 : - évaluations externes non certificatives langues modernes en 2^{ème} secondaire
- * 2012 : - évaluations externes non certificatives langues modernes en 5^{ème} secondaire⁴

C'est l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique de la Communauté française qui publie les deux référentiels :

- les "Socles de compétence" (Ministère de la Communauté française, 1999c), déterminant les compétences à atteindre à la fin des huit premières années de la scolarité obligatoire (à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire, donc) ;
- les "Compétences *minimales*" (selon les termes du Décret Missions, Article 25.), in fine parues sous le nom de "Compétences *terminales* et savoirs requis en langues modernes. Humanités générales et

⁴ Pour plus de détails, nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe 2, le "Calendrier des épreuves externes non certificatives" fourni par les services du SEGEC.

technologiques. (Ministère de la Communauté française, 1999b⁵.
Mise en forme personnelle).

Enfin, avec le récent décret du 8 mars 2007 (D. 08-03-2007 M.B. 05-06-2007) fixant le rôle de l'inspection, le gouvernement se donne tous les moyens pour vérifier l'homogénéité des niveaux d'enseignement dans les différents établissements de la CF. Ce décret stipule en effet explicitement⁶ :

Article 7. - § 1er. Le Service de l'Inspection visé à l'article 3, alinéa 2, 4° est chargé :

1° De l'évaluation et du contrôle **du niveau des études** en référence aux dossiers pédagogiques et, là où ceux-ci n'existent pas, **en référence aux programmes** fixés ou approuvés par le Gouvernement ;

2° **De l'évaluation** au sein des établissements scolaires, notamment :

- a) Du respect des articles 7, 8, 10, 11, 13 et 14 du décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale ;
- b) Du respect des dossiers pédagogiques ou des programmes fixés ou approuvés par le Gouvernement conformément à la réglementation en vigueur ;
- c) De **la cohérence des pratiques**, en ce compris **les pratiques d'évaluation** ;
- d) De **l'adéquation du matériel didactique** et de **l'équipement scolaire** aux nécessités pédagogiques ;
- e) De la cohérence des choix posés en matière de formation en cours de carrière et de leur adéquation aux nécessités pédagogiques ainsi que de l'incidence de ces formations sur les pratiques pédagogiques ;

[...]

Il ressort de cet extrait que l'inspection n'est pas un contrôle de l'enseignant, mais de *l'enseignement* dispensé dans un établissement. L'inspecteur vérifie la conformité du niveau d'enseignement avec les prescrits des référentiels.

Ce décret confirme, à nos yeux, la tendance à la mutation affichée depuis la fin des années 1990, d'un système non régulé vers un enseignement régulé.

Cette brève mise en perspective du système d'enseignement en Communauté française laisse apparaître en filigrane la raison d'être de ce travail. En effet, nous y révélons que la CF semble décidée à réguler la qualité de l'enseignement à travers l'élaboration de documents de référence précisant *le niveau d'études* à atteindre, ce qui correspond à un des nos objectifs : définir un niveau "seuil" pour les langues étrangères au sortir des humanités de transition. En plaçant ce niveau dans la lignée des travaux du Conseil de l'Europe, nous estimons également fournir à l'enseignement des langues en CF des balises plus précises en matière d'évaluation, ce qui, a priori, devrait ajouter à

⁵ Ce document est également en circulation sous le nom de "Compétences minimales en matière de communication en langues étrangères. Humanités générales et technologiques", Ministère de la Communauté française, 1999a.

⁶ Les lettres grasses sont de notre main.

la transparence de la mission de l'inspection telle que précisée dans l'Art.7 §1, 2.c repris ci-dessus.

En résumé, afin de pouvoir valablement piloter un enseignement et davantage le réguler, il faut mettre sur pied des mécanismes régulateurs. Ceux-ci devraient, idéalement, professionnaliser le corps enseignant et reposer sur des objectifs clairement définis. Pour l'heure, en CFWB, on met progressivement sur pied de pareils mécanismes. Toutefois, comme nous le montrerons ci-après, on le fait en dépossédant le corps professoral d'une compétence⁷ pourtant étroitement liée à sa fonction, l'évaluation, et en proposant un objectif de cours qui, à nos yeux, doit être retravaillé. Nous proposons d'approfondir ces points, véritables piliers de cette recherche, dans la partie qui suit.

2.3 Les trois piliers de notre projet

2.3.1 Le premier pilier : l'objectif de cours

Etant donné que les objectifs de cours sont la base sur laquelle reposent en grande partie la régulation de la qualité de l'enseignement (cf. la partie qui précède), nous considérons cette question comme étant le point de départ de notre travail. Nous débutons donc cette partie en regardant de plus près les objectifs actuels des cours de langues dites "modernes".

D'emblée nous soulignons le caractère particulièrement bref et peu explicite de ces documents. A ce point "bref", qu'à titre d'exemple, nous pouvons citer *in extenso* l'objectif "terminal" en expression orale : (Ministère de la Communauté française, 1999 : p. 8) :

[En expression orale, l'élève] est capable de formuler des messages en interaction (face à face, au téléphone, sauf LM3), dans un mode transactionnel (échanges factuels et largement prévisibles, par ex. au restaurant, à l'office du tourisme), dans un mode interpersonnel (émotions, avis, projets...) et sans interaction dans un mode expositif.

⁷ Voir à ce sujet l'article de Maroy et Cattonar (2002), Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants. Le cas de la Communauté française de Belgique. Cahiers de recherche du GIRSEF n°18, 2002. Dans cet article ils passent au crible le discours politique et les décisions prises par ceux qu'ils appellent (op. cit. : p. 22) "l'élite intellectuelle ou techno-pédagogique [, élite] qui tend au cours de la dernière décennie à s'étoffer considérablement" ainsi que les effets déprofessionnalisants qui en résultent. Outre cette élite "techno-pédagogique", ils notent également l'élargissement et la formalisation des compétences de "l'élite administrative" (idem), telles celles des fédérations de pouvoirs organisateurs.

En termes de qualité de message, nous y trouvons deux critères *invariables* (par opposition aux critères dits "variables" ; voir ci-dessous ; ibidem) :

Le message est compréhensible ; le contenu du message est adéquat.

Par "*invariables*", les auteurs signifient que ces deux critères doivent toujours être respectés, quel que soit le type de tâche⁸ proposé.

La correction de la langue, la prononciation, l'intonation, le débit, le rythme et l'aisance sont des critères dits *variables* "parce que liés au type de tâche et de situation". Nous ignorons cependant à ce jour encore à quel point ils sont "variables".

Nous aurions pu nous attendre à plus de détails, certainement en matière de situations de communication, de compétences à maîtriser et de correction de la langue. Mais les documents n'en donnent pas. Pas plus que les programmes scolaires "Langues modernes" D/2000/7362/016 (Fédération de l'enseignement secondaire catholique, enseignement libre subventionné, ci-après dénommé FESeC, 2000) ou "Programmes d'études des cours de langues germaniques" (Enseignement officiel, Ministère de la Communauté française, 2000) qui paraissent dès l'an 2000 et qui sont censés transposer ces référentiels en guides pratiques pour l'enseignant.

Ces documents, *en termes d'objectifs*, se contentent de donner à l'enseignant un copier/coller de ce que nous venons de vous livrer, tiré des compétences terminales⁹.

Le désarroi des enseignants fut grand face à ce manque de précision dans la définition des objectifs de cours. En effet, on pourrait avoir l'impression que les programmes de la FESeC en particulier détaillent davantage ce que les enseignants ne peuvent pas faire plutôt que de leur donner des balises claires quant à ce qu'ils devraient accomplir. La révolution copernicienne¹⁰ imposée aux différents acteurs de l'enseignement ne se situe pas tant au niveau des objectifs de cours. Elle s'est opérée

⁸ Le chapitre ad hoc abordera cette notion plus en profondeur.

⁹ Il est important de souligner ici que, si le contenu en termes d'objectifs à atteindre ne varie pas entre les 4 programmes approuvés, les programmes de la Communauté française fournissent d'emblée plus de documentation à l'enseignant. Outre une myriade de renseignements et d'indications, ne relevons ici que la présence d'une liste fouillée de fonctions langagières à exercer (Ministère de la Communauté française, 2000, Cahier 4, Premier degré commun : pp. 4) ainsi que d'un tableau reprenant un ensemble de chapitres de grammaire indiquant également la progression, au fil des degrés, de la "simple" compréhension vers l'utilisation correcte des structures grammaticales mentionnées. (Ministère de la Communauté française, 2000, Cahier 4, Premier degré commun : pp. 39 & 2^{ème} et 3^{ème} degrés : pp. 23). La Province du Hainaut fournit quant à elle également plus de détails aux enseignants, outre une liste de contenus grammaticaux et une liste, pour chaque "aptitude" traditionnelle, de fonctions langagières, également un programme spécifique pour les cours de 2 heures/semaine dans lequel les objectifs sont nuancés.

¹⁰ Termes d'Edouard Claparède, cité dans Beckers (2002 : 12). Beheydt et Godin (1998 : 357) utilisent déjà le même terme.

ailleurs. En effet, les programmes de la FESeC imposent "légalement"¹¹ une méthodologie, celle de l'apprentissage par résolution de situations-problèmes. De ce fait, ils vont à l'encontre même de la loi du 29 mai 1959 qui garantit la liberté du choix de la méthode dans les articles 6 et 24 :

*Article 6. - A condition de respecter un programme et un horaire minimum légalement fixés [...] **[chaque] pouvoir organisateur est libre en matière de méthodes pédagogiques.***

Article 24.

§ 2. Une école ou section d'établissement d'enseignement gardien, primaire, moyen, normal, technique ou artistique est subventionnée lorsqu'elle se conforme aux dispositions légales et réglementaires concernant l'organisation des études, les statuts administratifs des membres du personnel et l'application des lois linguistiques.

Elle doit, en outre :

[...]

2° Respecter un programme conforme aux prescriptions légales ou approuvé par le Ministre de l'Instruction publique ;

*3° Se soumettre au contrôle et à l'inspection organisée par la Communauté française. Cette inspection porte spécialement sur les branches enseignées, le niveau des études et l'application des lois linguistiques **à l'exclusion des méthodes pédagogiques**¹² ; [...]*

Outre ce dogmatisme méthodologique entièrement voué aux situations-problèmes, les programmes scolaires de la FESeC donnent des consignes très restrictives en matière d'évaluation. Les quatre macro-compétences doivent en effet être évaluées séparément les unes des autres, l'évaluation d'une compétence donnée devra passer par la résolution d'une situation-problème et il faudra respecter les niveaux à atteindre (à chaque étape) en fonction des précisions arrêtées par les documents *ad hoc* que sont les documents "Compétences terminales et savoirs requis en fin d'humanités" ou encore les "Programmes".

¹¹ En effet, en guise de préambule, l'enseignant peut lire ceci (FESeC, 2000 : 3) :

"[L'approbation des programmes] par la Commission des Programmes et par le Ministre confirme que, **correctement mis en œuvre**, ils permettent effectivement d'acquérir les compétences et de maîtriser les savoirs définis dans le document Compétences Terminales. Les programmes s'imposent donc, pour les professeurs de l'enseignement secondaire catholique, comme documents de référence [...]" (Mise en forme personnelle). La partie pernicieuse se trouve dans l'extrait mis en gras/souligné : "correctement mis en œuvre". Cela rend l'enseignant responsable de tout échec. C'est en effet l'enseignant l'ultime artisan qui doit "manutentionner" et "mettre en œuvre" ces programmes. S'il ne les met donc PAS correctement en œuvre, les objectifs ne peuvent être atteints. Il n'est fait aucune mention de la motivation et de l'implication de l'apprenant, des limites matérielles que peut rencontrer l'enseignant ou d'une remise en cause potentielle des programmes-mêmes. La seule faute, si les objectifs ne sont pas atteints, retombe sur celui qui les met en œuvre dans sa classe, c'est-à-dire l'enseignant. Dans les trois autres programmes, les auteurs sont bien plus nuancés. Ainsi on peut lire dans les programmes de la Province du Hainaut (Province du Hainaut, 2000 : 2) : "La réalisation des objectifs fixés dans ce programme est étroitement liée à la taille du groupe, au local et à l'équipement mis à la disposition du professeur."

¹² C'est nous qui mettons en gras.

Le code en tant que tel – détaillé ni dans les socles de compétence ou compétences minimales/terminales ni dans les programmes de la FESeC – est dans un premier temps tout à fait banni de l'évaluation¹³ telle qu'imposée par les programmes (FESeC, 2000 : 66) : "[...] la connaissance du code ne fera pas l'objet d'une évaluation spécifique. C'est également à travers la résolution des situations-problèmes que la maîtrise du code sera évaluée." Les trois autres programmes approuvés ont au moins le mérite de fournir un certain nombre de points de grammaire à couvrir, avec plus ou moins de détails. Les programmes de l'enseignement de la Communauté française étant les plus détaillés à ce sujet. (Ministère de la Communauté française, 2000, Cahier 4, Premier degré commun : pp. 39 & 2^{ème} et 3^{ème} degrés : pp. 23).

En résumé, les enseignants (du libre confessionnel) sont dans l'obligation légale de mettre en œuvre un programme dont le contenu doit amener les élèves à un objectif nulle part explicité. Ce qui, in fine, ne nous met pas à l'abri des possibles dérives du système décentralisé non régulé telles que mentionnées par A. Delhaxhe. En outre, nous comprendrons aisément que les enseignants de ce "réseau" se soient tournés pleins d'espoir vers lesdits documents afin d'y trouver les objectifs et contenus d'enseignement précis leur permettant de remplir leur mission, puisque leur responsabilité est engagée à un niveau légal. Espoir qui, au vu des réactions qui nous parviennent encore aujourd'hui, n'aura pas été rencontré. Soulignons encore l'importance **fondamentale** d'une saine collaboration entre les autorités et les acteurs de terrain. Beaucoup de spécialistes, dont je ne citerai ici que Bagnoud-P., D. (2006) mettent en avant les effets proprement néfastes des prises de décision autoritaires, surtout en matière de pédagogie (op. cit. : In : Audigier et al., 2006 : 240) :

"[Dès lors] que l'injonction de l'initiative s'accompagne d'une judiciarisation [...] comment s'étonner que les acteurs balancent entre frilosité et volontarisme. Un brouillage général advient aux intersections des niveaux hiérarchiques et des réseaux, soulevant **la question de la légitimité** des prises de décision et des responsabilités. Les acteurs cherchent leur place et tentent de se situer entre la compétence qui leur est formellement, juridiquement et socialement reconnue (et qui paraît souvent injustement congrue, notamment **lorsque le politique intervient dans le domaine pédagogique**) et celle dont ils pensent qu'ils sont dotés en tant que professionnels qualifiés [...]"¹⁴.

Enfin, si d'aucuns disent pouvoir se contenter de l'objectif décrit dans les différents référentiels, force est de constater qu'il est lacunaire d'un point de vue docimologique dans les quatre documents et qu'il passe ainsi, de ce point de vue là également, à côté de son rôle régulateur de l'offre d'enseignement. Il est en effet impossible de mesurer (en vue de réguler) la qualité de l'enseignement à partir des objectifs qui y sont

¹³ Cette affirmation, quoique régulièrement démentie de manière informelle en marge de colloques ou de formations, est appuyée par divers documents. Outre les programmes, nous présentons en annexe (Annexe 3, p. 1) le rapport d'une formation CECAFOC donnée par une responsable de la FESeC, dans lequel il est fait plusieurs fois mention du cadre légal rendant impossible l'évaluation du code. On y reconnaît aussi la nécessité d'assouplir ces "directives primaires des nouveaux programmes".

¹⁴ Mise en forme personnelle.

décrits. "*Pas d'évaluation correcte sans objectifs clairs.*" prônait déjà de Landsheere en 1976 (p.18 & de Bal et al., 1976 : p.28). C'est ce que doivent constater à l'heure actuelle les services d'inspection et le Service général du Pilotage du système éducatif. L'objectif tel qu'il nous est livré ne permet pas la construction d'un outil d'**évaluation externe valide et fiable**. Il ne contient ni description univoque ni descripteurs observables en ce qui concerne la qualité de la production des apprenants. De ce fait, il ne peut en effet être utilisé comme base pour la construction d'une évaluation. Les termes "compréhensibles" et "adéquat" cités ci-dessus et tirés de l'objectif terminal/minimal en expression orale manquent indubitablement de précision. Ils doivent être plus longuement décrits non seulement en termes observables pour l'examineur et l'apprenant, mais aussi avec des mots univoques et donc susceptibles d'être interprétés de la même manière par une majorité d'entre eux.

Neuf ans après la publication de ces documents lacunaires, enseignants et experts prêchent donc encore toujours dans le désert, pour reprendre une formule de W. Decoo (Over Taal, Jg 46, Nr 1, 2007 : p. 5). En outre, tout en refusant une éventuelle réécriture ou un ajustement des programmes, la FESeC publie au compte-gouttes des documents par endroit contradictoires avec ses propres programmes¹⁵. Comme nous le mentionnons ci-dessus, elle rejette au départ l'idée-même d'une évaluation portant strictement sur le code, et elle prescrit une dichotomie stricte entre évaluation formative et certificative, qui sont les deux seules catégories présentes également dans les programmes de la Province du Hainaut¹⁶ (évinçant celle d'évaluation sommative présente dans les programmes de l'enseignement officiel). Dès 2003, elle semble faire marche arrière en publiant un outil d'accompagnement des programmes (dont un exemplaire a été à l'époque envoyé aux directions d'écoles [sic !] sans le faire parvenir aux premiers concernés, les enseignants) intitulé : "Langues modernes (3) Evaluation-Remédiation (réf. D/2003/7362/3/03)". Dans ce document, nous trouverons pour la première fois la notion d'*évaluation certificative intermédiaire*. Cette évaluation certificative intermédiaire, **par ailleurs nullement définie avec précision**, "peut" contenir des questions plus spécifiquement axées sur le code, à condition que ce soit fait de manière contextualisée et que ces questions ne dépassent pas 20% du total des points.

On peut supposer que toutes ces consignes restrictives ont pour but de palier au manque de précision des référentiels, même si nous ne parvenons pas à identifier un fil conducteur régissant un processus de décision aux visées cohérentes à long terme.

¹⁵ Après les programmes, un second document paraît en 2001 : "Langues modernes (1)" 1er - 2e - 3e degrés, et sous-titré "Outils d'accompagnement du nouveau programme" (réf. D/2001/7362/3083) ; un troisième en 2002 : Langues modernes (2), 2e & 3e degrés – Boîte à outils n°2 : construire une situation de communication, (réf. D/2002/7362/3116) ; et un quatrième en 2003 : "Langues modernes (3) Evaluation- Remédiation" (réf. D/2003/7362/3/03). Ce dernier document est précédé d'une "note" de la FESeC datant du 19 septembre 2002, intitulée : Langues Modernes – L'évaluation.

¹⁶ Dans les Programmes de Langues Modernes de la Ville de Bruxelles, il n'y a pas d'indication distinguant de quelconques formes d'évaluation l'une de l'autre. On y mentionne à titre purement indicatif des critères d'évaluation pour une tâche donnée. (Ville de Bruxelles, 2002 : pp. 17)

Nous souscrivons pleinement à l'ambition de garantir une offre et une qualité égales de l'enseignement dans l'ensemble des écoles de la Communauté française. Cependant le manque de précision dans la description de l'objectif de cours reste pour nous un des problèmes fondamentaux. Tel que le dit A. Delhaxhe (Audigier, et al. 2006 : 54. Voir aussi de Landsheere, 1976 : p. 11) :

"Tout système de pilotage suppose qu'il existe une définition claire des normes et des objectifs vers lesquels il faut tendre ainsi que des mécanismes régulateurs permettant des ajustements."

Du fait de la nature-même de notre système scolaire donc, ce manque de précision dans la définition des objectifs de cours est préjudiciable à trois niveaux : à la qualité de l'enseignement, à la transposition didactique dudit programme (le fait de l'enseigner), et au dispositif de pilotage de l'enseignement. Comme le souligne Delhaxhe, le pilotage pédagogique du système éducatif, outre la définition des compétences à atteindre, prend également bien souvent la forme d'une évaluation externe des acquis des élèves. L'auteur va même jusqu'à dire que ces outils d'évaluation externe pourraient à terme remplacer les programmes scolaires (Idem : p. 58). Tant d'un point de vue docimologique d'une part, que méthodologique d'autre part, nous réfutons cette hypothèse. Tout d'abord, du point de vue docimologique, cette évaluation, afin d'être valide et fiable, doit reposer sur des objectifs d'apprentissage clairement définis. La validité d'une évaluation est caractérisée par le fait qu'elle évalue bien ce qu'elle prétend évaluer. Admettons que l'on veuille certifier qu'un apprenant ait bien atteint un niveau donné en interaction orale dans une langue étrangère. Si l'évaluation se veut valide, elle doit s'assurer que l'information recueillie au travers de l'évaluation lui permet bel et bien d'avoir une image précise du niveau attendu en interaction orale de son interlocuteur et non uniquement, par exemple, de sa capacité à formuler une question. Cette validité s'appelle la *validité de contenu*. Dans notre travail, nous nous limiterons plutôt à la *validité de construct*, puisque nous ne définirons pas tant des contenus d'apprentissage, mais plutôt des objectifs d'apprentissage¹⁷. Ce serait donc contraire à tout principe docimologique de fournir des évaluations externes comme point de repère à des enseignants alors que ni ces derniers, ni les concepteurs desdits tests ne disposeraient d'objectifs dûment définis. Le caractère fiable d'une évaluation indique quant à lui que différents évaluateurs arriveront à des résultats concordants pour une même évaluation, soumise à des apprenants similaires dans des conditions de passation identiques. Il ne fait à nos yeux aucun doute qu'une plus grande fiabilité sera acquise dès lors que les évaluateurs sauront plus précisément ce qu'ils doivent évaluer. Ensuite, d'un point de vue méthodologique il nous paraît également peu opportun d'imposer des évaluations externes comme point de repère en lieu et place de programmes dûment définis. Il faut en effet veiller à ce que d'éventuelles évaluations

¹⁷ Pour une brève discussion de la notion de validité, voir le point suivant.

externes soient légitimes aux yeux des enseignants (voir ci-dessus Bagnoud, 2004 ainsi que le point 2.4). Il existe plusieurs manières de conférer une certaine légitimité à des principes de pilotage. L'une d'entre elles serait de les baser sur un objectif de cours largement accepté par les enseignants et "transposé" à travers leur enseignement dans les classes. Cela nous ramène certes à l'argument docimologique précédant. Toutefois, d'un point de vue méthodologique, cela permet aussi aux acteurs de terrain de progressivement s'approprier cet objectif au lieu d'être mis devant le fait accompli d'une évaluation qui semblerait issue de nulle part. Une autre façon de donner de la légitimité à ce processus serait d'associer les enseignants à l'élaboration des évaluations. En effet, cela aurait pour conséquence de professionnaliser le métier d'enseignant en lui reconnaissant des compétences élargies. On remettrait ainsi "aux mains des enseignants l'expertise et la responsabilité dont les professionnels peuvent se réclamer" (Bagnoud, op. cit., 240ff.).

Dans notre travail, nous avons voulu reconnaître et valoriser l'expérience professionnelle des enseignants en les intégrant dans le processus d'identification des besoins. Plutôt que d'élaborer des évaluations qui risqueraient de manquer de validité et de fiabilité, nous avons également voulu allier évaluation et objectifs de cours. En effet, plusieurs auteurs soulignent le lien étroit qui doit exister entre évaluation et objectifs de cours, et ce, dès le début des années 1970. Porscher (1977 : 111), qui sera par la suite souvent cité (voir entre autres dans Tagliante, 1991 : 11) les qualifie même de "intrinsèquement liées" (voir aussi : de Landsheere, 1976 : p. 12). Avancer aujourd'hui l'argument selon lequel le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001 ; ci-après dénommé CECR), outil de référence s'il en est pour la rédaction d'objectifs de cours, n'était pas encore (officiellement) paru lors de la confection des derniers programmes en langues ne justifie donc en rien le fait que les objectifs tels qu'ils y sont décrits ne permettent aucune évaluation valide et fiable.

En résumé, tous les éléments développés ci-dessus nous permettent d'affirmer que les programmes ne remplissent pas suffisamment leur fonction régulatrice telle qu'exigée par notre système éducatif et qu'il faut donc impérativement les retravailler. Ce constat est **un des trois piliers de notre projet** et tenter de palier au mieux à ces lacunes une de nos ambitions.

2.3.2 Une brève parenthèse sur le concept de validité

Nous abordons, dans le point précédent, la notion de validité et mentionnons dans la foulée la validité de contenu et la validité de construct. Nous disons également que notre travail est susceptible d'avoir une influence sur la validité de construct plutôt que sur la validité de contenu. Cette "parenthèse" vient éclaircir la notion et tentera d'expliquer de manière concise les raisons pour lesquelles la portée de cette recherche est limitée à la validité de construct.

En préambule, soulignons à la suite de différents auteurs (Henning, 1987 : 89 f., Bachmann, 1990 : 160 et passim, Davies & Brown et al., 1999 : 169), que fiabilité et validité sont intrinsèquement liées. Comme le dit Henning (idem) la fiabilité est une condition préalable nécessaire à la validité ; condition nécessaire, mais pas suffisante¹⁸. En effet, si le test, tel qu'il est conçu, ne permet pas d'obtenir des résultats comparables et similaires, il ne peut être valide.

La validité est globalement définie comme étant la capacité d'un test à mesurer effectivement ce qu'il est censé mesurer. Cette définition amène Henning (id. : 89) à dire que si un test est caractérisé comme "valide", cet adjectif devrait en principe être suivi de la préposition "pour", car la validité n'est pas universelle. La précision induite par cette nuance mène à la distinction de différents types de validité, dont les plus couramment cités sont :

- * la validité apparente
- * la validité concourante
- * la validité de construct
- * la validité de contenu
- * la validité prédictive

Notre travail est une contribution certaine à la *validité de construct* des évaluations qui seraient (seront ?) réalisées sur la base de référentiels élaborés à partir de la description de niveau que nous proposons. En effet, un objectif de cours est le fondement théorique d'une évaluation. Comme nous venons de le démontrer, les fondements théoriques actuels sont insuffisants et nous proposons ici de palier à ces lacunes et ainsi augmenter le degré de validité de construct.

La problématique est différente en ce qui concerne la *validité de contenu*. Notre travail est susceptible de n'avoir que des répercussions indirectes sur cette dernière. Certes, les contenus sont délimités par les objectifs d'apprentissage ; délimités, mais pas définis. Nous verrons dans les parties consacrées aux contenus d'apprentissage que cette nuance est de taille tant la définition des contenus est complexe. Par ailleurs, un plus haut degré de validité de contenu est plus facile à obtenir dans le cadre de tests dits "achievement tests", pour peu dit Henning (idem : 94 ff.) que le contenu ait été défini avec précision. Dans ce que l'on appelle les "proficiency tests", c'est à dire des tests mesurant davantage les performances des apprenants dans des situations futures d'utilisation de la langue, l'atteinte d'un haut degré de validité de contenu reste plus difficile (ibidem). L'on peut espérer trouver des solutions dans une approche centrée sur la tâche (Brown & Hudson, 2002 : 214). Toutefois, ici aussi, une difficulté majeure (et un préalable) est de cerner avec précision les caractéristiques d'une tâche.

¹⁸ Notre traduction.

Ce travail tentera d'y contribuer, mais ne pourra prétendre fournir une solution définitive.

Ces arguments justifient toute notre réserve quant aux apports de notre recherche dans le domaine de la validité de contenu des tests de langues.

La portée de ce travail n'englobe pas les trois autres types de validité. La *validité apparente* est en effet une "impression subjective" de la personne évaluée par rapport au test qu'il vient de "subir". La *validité concourante* mesure le degré de corrélation entre un critère externe de référence et le test en question. Pour la mesurer, on peut faire passer un test "reconnu" (entendons validé) aux apprenants quelques jours avant ou après le test que l'on vient de concevoir et étudier les corrélations des scores. Enfin, la *validité prédictive* relève typiquement des examens d'entrée, ce qui dépasse également le cadre de ce travail.

2.3.3 Les deuxième et troisième piliers de cette recherche

Le second pilier est la publication du "Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer" (CECR). Ce livre s'est au fil des ans hissé à la hauteur de son ambition, par ailleurs annoncée dans le titre : devenir un cadre de référence. A l'heure actuelle, tous les organismes de langues font référence à cet ouvrage et à sa taxonomie. Comme nous le disions plus haut dans le texte, le CECR a été publié peu *après* la parution des derniers programmes scolaires pour les langues. Certes. Il est toutefois dommage que les concepteurs des programmes scolaires en Communauté française de Belgique n'aient pas attendu la publication officielle¹⁹, ou même n'aient pas davantage intégré les avancées engrangées antérieurement dans le domaine de la définition de niveaux d'apprentissage en langues. Nous ne citerons ici que les ouvrages les plus connus ayant préparé le terrain au CECR : *Threshold Level* de 1975 et sa version "revue et corrigée" de 1990, les *Waystage* ou *Vantage Levels* (pour l'anglais), ou encore les *Niveau Seuil*, *Kontaktschwelle*, *Drempelniveau* ainsi que bon nombre de réflexions menées et publiées par des docimologues, didacticiens ou associations reconnues, telle l'ALTE (Association of Language Testers in Europe) et ses Can-Do Statements pour ne citer que la plus active à l'heure actuelle (toutes les références sont dans la bibliographie).

¹⁹ Dans le cercle des professionnels personne n'a attendu la publication pour prendre connaissance dudit document. Tout comme nous intégrons dans nos travaux depuis 2003 certains aspects du "Manuel" ou "Comment relier les examens de langue au Cadre européen commun de référence pour les langues" (Conseil de l'Europe, 2003) qui nous est bien connu en tant qu'avant-projet, de Jong (2002 : 26) nous rappelle à juste titre que de semblables avant-projets du CECR circulaient depuis 1995, bien avant le vote du Décret Missions donc. Que nos autorités compétentes ne l'aient donc pas intégré parce qu'il n'était pas publié est donc davantage la preuve d'un certain manque de connaissance dans le domaine que d'impossibilité matérielle pour cause de dates de publications ou d'agendas discordants.

Que le CECR se soit hissé au rang de référence européenne ne suffit pas à justifier le fait que nous l'intégrons dans notre travail. Il a fallu pour cela tout d'abord en établir la nécessité.

Dans un premier temps, nous nous sommes familiarisés avec sa philosophie et sa terminologie. Pour rappel, 6 niveaux répartis dans trois "macro" catégories d'utilisateurs de la langue : A, B et C, respectivement utilisateur élémentaire – indépendant – expérimenté. Plus couramment, on évoque, dans l'ordre croissant, les niveaux A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Ces catégories ne sont en outre pas fermées, c'est-à-dire que tant les apprenants (dans des situations d'auto-évaluation) que les examinateurs ou concepteurs de programmes sont invités à ne pas utiliser ces références comme des étiquettes prêtes à l'emploi. Les auteurs souhaitent proposer avant tout une terminologie et une syntaxe de référence. Le CECR n'est certainement pas un moule fermé selon lequel enseignants, formateurs ou examinateurs iraient "*former*" les apprenants-utilisateurs en ignorant toutes les spécificités inhérentes, par exemple, au contexte d'apprentissage.

Ainsi, nous sommes non seulement invités à utiliser des termes et des descripteurs provenant de *différents niveaux* pour faire correspondre au mieux l'objectif ainsi décrit avec notre contexte bien particulier. Nous sommes aussi invités à créer des descripteurs similaires pour des activités langagières qui n'auraient jusqu'à présent pas encore été couvertes par le cadre, à la condition d'en respecter les lignes directrices au niveau de la terminologie et de la syntaxe. Au rang des particularités lexicologiques ou syntaxiques, on peut ici épingler les quatre caractéristiques essentielles. On y parle tout d'abord d'utilisateurs de la langue, ce qui place le CECR dans une lignée résolument actionnelle. Cette première tendance est confirmée dès lors que l'on entame la lecture des descripteurs. A l'instar de l'ALTE et de ses "*Can-Do Statements*", le CECR décrit et met l'accent sur ce que l'utilisateur *sait faire*. Tout y est formulé positivement, sans jamais d'une part dire ce que l'utilisateur ne sait pas ou mal faire ou d'autre part proposer une taxonomie des erreurs.

Enfin, on y distingue quatre domaines d'utilisation de la langue. Ces quatre domaines sont les domaines privé, public, professionnel et académique. On devine aisément que le domaine privé d'utilisation de la langue fait référence à toutes les situations d'utilisation de la langue étrangère dans une sphère privée, c'est-à-dire avec des amis, des parents, des connaissances, etc. L'utilisateur de la langue parle de lui-même, de sa famille et de ses intérêts. Le domaine public d'utilisation de la langue évoque toutes les situations dans lesquelles l'utilisateur est en contact avec des personnes en dehors de sa sphère privée. Cela peut être dans la rue, le restaurant, un service public, un magasin, etc. Le domaine professionnel quant à lui englobe les situations d'utilisation de la langue sur le lieu de travail et à des fins professionnelles. On y retrouvera des activités langagières comme gérer une réunion, passer un appel téléphonique à caractère professionnel, rédiger un rapport ou faire une présentation de projet, bref, tout ce qui a trait à l'activité professionnelle. Il ne s'agit donc pas dans ce domaine de parler *de* son travail, chose que l'on peut faire dans le domaine privé ou public, mais d'utiliser la langue dans le milieu professionnel à des fins professionnelles. Enfin, le

domaine académique évoque l'utilisation de la langue dans le milieu académique. On veillera dans ce domaine à développer les savoirs et savoir-faire nécessaires à la présentation de conférences, à la participation à des séminaires (ce qui implique la prise de parole mais aussi la lecture de textes scientifiques), à la rédaction d'articles scientifiques en langue étrangère, etc.

De cette étape de familiarisation nous avons pu retenir non seulement la grande cohérence du document, mais aussi son utilité à trois niveaux. Au niveau de l'apprenant-utilisateur tout d'abord, en tant qu'outil permettant "de mesurer le progrès [...] à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie." (CECR, 2001 : 9) Au niveau des examinateurs ensuite, parce qu'il est un très bon terrain de rencontre entre apprenants et examinateurs qui peuvent partager un langage commun grâce, entre autres, à la formulation en "savoir faire". Pour les concepteurs de programmes enfin, parce qu'il permet de décrire des objectifs de cours avec cohérence et souplesse dans un langage déjà partagé par les apprenants et les examinateurs.

A l'heure où l'auto-évaluation (centrée sur les apprenants-utilisateurs) et la transparence (liée à la précision de la définition des objectifs exigée par notre système scolaire) se placent au centre des préoccupations en matière d'enseignement, le CECR apparaît comme étant un outil idéal permettant de rencontrer les besoins des trois niveaux d'intervenants : apprenants, examinateurs et concepteurs.

Une question cruciale s'impose. *En avons-nous besoin en CFWB ?*

Notre réponse est "oui". Nous avons déjà établi le manque de précision des programmes actuels en langues ; nous ne reviendrons pas ici sur ce sujet. Que faire cependant de ce qui se lit dans les programmes actuellement en vigueur ? Permettent-ils une auto-évaluation aisée ? Permettent-ils aux examinateurs (qui sont ici principalement les enseignants, mais aussi bientôt le gouvernement au travers de l'évaluation externe) de partager un même langage avec leurs apprenants lorsqu'ils parlent d'objectifs à atteindre/atteints ? Permettent-ils aux concepteurs de programmes de signifier en toute transparence et univocité les objectifs visés ? Enfin, *last but not least*, mobilité étudiante oblige, permettent-ils une comparaison aisée ou une valorisation du parcours scolaire en langues ne fût-ce qu'au niveau européen ? Selon toute vraisemblance, la réponse à toutes ces questions est négative et justifie amplement, selon nous, le recours à cet outil descripteur qu'est le CECR.

En bref, vu sa souplesse et son utilité directe pour les trois intervenants majeurs d'une part et vu les déficiences des programmes "Langues modernes" en vigueur, l'introduction de la taxonomie du CECR est devenu le second pilier de notre travail.

Enfin, l'identification des besoins (IB) des apprenants que nous avons menée est l'ultime outil, **le troisième pilier** de notre travail, nous permettant de peaufiner les objectifs que nous avons l'ambition de décrire. Cette IB permet aussi d'éviter une trop grande standardisation ou uniformisation "européenne" de nos programmes et objectifs de cours. Elle nous amène à rédiger un objectif de cours, certes en termes de CECR, mais surtout adapté aux besoins spécifiques du public sortant des études secondaires de transition de la Communauté française. C'est, in fine, grâce à cet outil

que nous faisons d'une pierre deux coups : *introduction d'une terminologie largement uniformisée et définition plus précise des objectifs* à atteindre. En effet, l'utilisation d'une taxonomie plus précise va nécessiter une plus grande précision dans la détermination de l'objectif de cours, précision que nous apportent les méthodes employées dans notre identification des besoins des apprenants.

Afin d'identifier au mieux les besoins des élèves sortant du secondaire général de transition, notre première question a été de déterminer quelle(s) étai(en)t la/les voie(s) choisie(s) par les élèves sortant de ce type d'enseignement. Comme on peut le voir dans les statistiques (Fig. 2), le choix des élèves sortant des humanités de transition est sans équivoque : bon an, mal an, 100%²⁰ des élèves sortant des études secondaires générales de transition s'orientent vers une première année d'études supérieures, non universitaires ou universitaires. En ce qui concerne les élèves sortant de l'enseignement technique de transition, près de 90% s'orientent vers des études supérieures. Ces résultats limitent fortement notre terrain de recherche en ce qui concerne les besoins de cette catégorie d'élèves : étant donné qu'ils ne s'orientent très majoritairement pas vers la vie active, leur formation en langues dans le secondaire devra, en plus d'être générale, avant tout répondre aux besoins qu'ils rencontreront dans leur première année d'études supérieures.

Le caractère univoque de ces données nous a permis de tenir compte de l'avis de tous les acteurs concernés par notre projet : les enseignants du secondaire, les enseignants du supérieur (BAC1 non universitaire et universitaire) ainsi que les étudiants BAC1 (non universitaires et universitaires), la cellule de conseil pédagogique de la FESeC ainsi que l'inspection de la Communauté française.

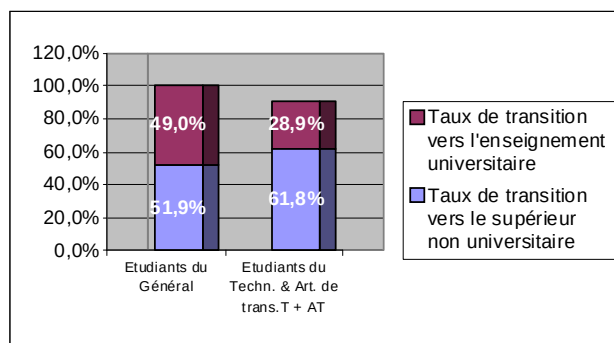


Figure 2 : Taux de transition vers le supérieur des élèves sortant du secondaire de transition (diplômes délivrés en 2002-2003)

²⁰ Le lecteur attentif aura remarqué que, en ce qui concerne cette année de référence, les inscriptions en première année d'études supérieures dépassent le nombre de diplômes délivrés en 2002-2003 dans le secondaire général de transition. Les chiffres de la cellule statistiques de la Communauté française, la cellule ETNIC, nous livrent en effet un taux de transition de 100,9%. Cette apparente incohérence est due au fait que le nombre d'élèves diplômés en 2001-2002 ayant terminé une année sabbatique et s'inscrivant donc pour la première fois aux études supérieures est plus élevé que le nombre d'élèves diplômés en 2002-2003 entamant une année sabbatique.

Tant l'inspection que la cellule de conseil pédagogique constituent à nos yeux le point de vue des "décideurs", ou, pour reprendre les termes du CECR, les concepteurs des programmes scolaires. Ils ont pu commenter les enquêtes destinées aux étudiants de BAC1 et aux enseignants du secondaire ; commentaires dont nous avons bien évidemment tenu compte. Les enseignants du secondaire et du supérieur quant à eux représentent les acteurs de terrain. C'est au travers de leurs besoins (et de leurs possibilités) respectifs que nous avons tenté de dégager les priorités en matière d'apprentissage des langues dans le secondaire. C'est également en confrontant l'opinion des enseignants des deux niveaux de formation à celui des étudiants, anciens élèves sortis du secondaire général de transition, que nous avons pu discerner les intentions pédagogiques des réalités telles que vécues par les étudiants en BAC1.

En opérant une pareille *triangulation des sources* – enseignants du secondaire, enseignants du supérieur, étudiants de BAC1 –, nous avons veillé à éviter les écueils d'une méthode unilatérale. D'une part, il nous paraît inconcevable d'imposer au secondaire un contenu d'enseignement qui lui soit dicté par le "supérieur" ou par une instance supérieure disposant d'une légitimité en partie contestable (cf. le troisième niveau dans le schéma de la structure de l'enseignement, celui de la gouvernance). Rares sont en outre les enseignants du supérieur ou inspecteurs/conseillers pédagogiques qui enseignent encore quelques heures dans le secondaire ou qui y ont enseigné récemment. En connaissent-ils donc (encore) la réalité avec toutes ses limites ou ses nombreuses et rapides évolutions sociologiques ? Les enseignants du secondaire, grâce au questionnaire qui leur était dédié, nous ont éclairés, entre autres, à ce sujet. D'autre part, nous ne voulions pas nous reposer uniquement sur les déclarations des enseignants du secondaire. Ils sont tout aussi peu nombreux à connaître la réalité de terrain du supérieur, avec ses limites et ses changements récents, et ne peuvent donc connaître de façon approfondie les besoins de leurs futurs-ex-élèves lorsque ceux-ci s'engageront dans une première année d'études supérieures ; raison pour laquelle l'option de ne récolter que l'avis de "la base" ne nous paraissait pas idéale non plus. Cela nous a naturellement mené à récolter des données liées aux cours de langues de BAC1, ce grâce à des interviews structurées d'abord et à un questionnaire ensuite. Nous avons par la suite confronté les avis de ces deux acteurs fondamentaux.

Enfin, le regard des étudiants de BAC1 n'est pas, à nos yeux, une simple formalité. Il s'agit en effet de faire la différence entre ce qui serait de l'ordre des intentions pédagogiques (cahiers de charges et descriptifs officiels de cours, par exemple) et ce qui est réellement vu aux cours. Nous avons pu toucher les étudiants en BAC1 de toutes les universités francophones ainsi que les étudiants d'un bon nombre de Hautes Ecoles. Les données recueillies auprès de ces 2000 étudiants sont donc venues éclairer notre recherche.

Cette triangulation des sources est encore renforcée par la réflexion qui a mené à la rédaction des questionnaires mêmes. En effet, comme nous le détaillerons dans les chapitres ad hoc, la conception en trois niveaux de chaque questionnaire –prérequis, cours, évaluation– nous a également permis de recouper certaines données afin de

différencier, à ce niveau également, les intentions pédagogiques et le cours tel qu'il est réellement donné.

2.4 Du curriculum au programme scolaire & de la définition d'objectifs aux méthodes d'enseignement-apprentissage. Quelle est la portée de ce travail ?

Selon Audigier et al. (2006), le terme "curriculum" désigne un document traçant les contours de la politique générale en matière d'enseignement. Le curriculum est le lien entre les différentes composantes de l'enseignement (de Landsheere, 1991, cité dans Audigier et al., 2006 : 10) : intentions, contenus, organisation, méthodes, environnements humain et matériel (y compris les manuels scolaires), évaluation et dispositions relatives à la formation des enseignants.

Ils synthétisent la discussion autour du concept de curriculum scolaire en ces termes (Audigier, et al., 2006 : 10) :

En définitive, toutes les définitions renvoient à l'idée de plan et d'organisation. Lorsque l'on parle d'un curriculum, on parle d'une construction intellectuelle [...] qui a le projet d'influer sur les processus d'enseignement-apprentissage qui se déroulent concrètement dans les classes.

Selon cette définition, le Décret Missions du 24 juillet 1997 remplit pleinement les fonctions d'un curriculum. Il édicte en effet non seulement un ensemble d'articles organisant la structure du système d'enseignement en Communauté française de Belgique, mais il définit aussi un certain nombre de termes ayant directement trait au processus d'enseignement-apprentissage. L'article 5 de ce décret définit entre autres les concepts de "compétence", "évaluation formative" ou "épreuves à caractère sommatif". Il reprend également une série de dispositions relatives à la définition de socles de compétence, des compétences terminales (article 25), à la conformité des programmes scolaires ou au contrôle du niveau tant des activités d'enseignement que des évaluations (article 31). Il ne mentionne cependant pas la formation des enseignants, comme c'est suggéré dans la définition d'un curriculum selon Audigier et al. Les modalités de la formation en cours de carrière étant fixées dans le règlement des personnels de l'enseignement de la Communauté française.

Audigier et al. poursuivent (idem : 10-13) :

Ce projet d'influence débouche nécessairement sur une série de questions. Sur quoi convient-il de faire porter le processus d'enseignement-apprentissage ? Autrement dit, que faut-il enseigner ? Comment faut-il évaluer ? Et encore, pourquoi privilégier tels objets d'enseignement-apprentissage plutôt que tels autres ?

[...]

En effet, il importe nécessairement d'organiser les apprentissages selon une séquentialité qui fasse preuve d'une légitimité convaincante aux yeux des enseignants. [...] Aujourd'hui il convient encore de proposer une progression

optimale des apprentissages, mais en fonction de quel(s) principe(s) ? [...] En définitive, l'organisation des objets d'apprentissage renvoie à une question de principes, de critères et, plus largement de cadre de référence à la fois disciplinaire et psychologique.

Notre travail ne se situe pas au niveau du "projet d'influence", mais pose bien toute une série de questions sur l'objectif à atteindre et pourquoi "privilégier tels objets d'enseignement-apprentissage plutôt que tels autres". Notre travail ne se situe donc pas proprement dit au niveau du curriculum ou du pilotage du système éducatif. Il se situe en aval, comme l'indique aussi Muller (In : Audigier et al, 2006 : p. 106), soit au niveau de la jonction entre pilotage du système éducatif et pratique enseignante. Et pour reprendre un terme bien connu des enseignants, notre projet se situe précisément au niveau du *programme scolaire* pour ce que nous choisissons d'appeler les "*langues étrangères*". Dorénavant nous éviterons en effet l'appellation actuelle de "Langues modernes". Cette dernière appellation nous paraît trop vaste et inappropriée au contexte d'apprentissage dans les écoles secondaires francophones²¹.

Soulignons ici que nous n'aborderons pas des aspects proprement dits méthodologiques. Les pratiques dans les classes sont bien trop multiples que pour pouvoir nourrir la prétention d'édicter un seul credo méthodologique comme remède miracle pour l'enseignement des langues. Nous laisserons aux enseignants la compétence d'adapter au mieux leurs façons d'enseigner à la classe et le soin de sans cesse se former à de nouveaux outils leur permettant d'évoluer avec le contexte. L'organisation de la formation continue des enseignants étant du ressort du curriculum et du pilotage du système éducatif, nous n'aborderons donc pas cette question ici, mais restons dans l'espoir que le gouvernement travaillera un jour sérieusement à la mise en place d'un accompagnement de qualité pour les enseignants.

Décrire un objectif de cours, pratique, utilisable et adapté qui pourrait figurer dans un programme scolaire pour les langues étrangères en Communauté française, telle est donc la visée de notre travail. Car nous sommes convaincus, comme de Jong (2002 : 26) cité ci-dessous, que c'est à l'heure actuelle une des lacunes fondamentales de l'enseignement des langues étrangères en Communauté française de Belgique.

“Het beperkte rendement van het talenonderwijs is voor een belangrijk deel te wijten aan de gebrekkige definitie van de inhoud en van de kwaliteit van hetgeen men beoogt te leren.”

Tout en définissant cet objectif de cours nous ne préconisons pas de méthode d'apprentissage particulière, contrairement aux "Programmes Langues Modernes" actuels de la FESeC. Nous restons attachés au vieil adage : "Tous les chemins mènent à Rome". En didactique, cela est probablement quelque peu exagéré. En effet, nous tenons à souligner que la communication, c'est-à-dire l'aspect utile, utilisable ou

²¹ Pour une discussion plus étayée, nous renvoyons le lecteur à Etienne, 2006.

transférable des apprentissages dans la vie de tous les jours, est au centre de nos préoccupations. **Nous sommes dès lors convaincus que l'enseignement de la grammaire rien que pour la grammaire n'y trouve plus sa place**, que ce chemin donc ne mène probablement pas à Rome...²² Et tout comme nous préférons le concept "d'approche communicative" à celui de "méthode communicative", nous ne voulons imposer à l'enseignant *la* méthode unique d'enseignement des langues étrangères. Non seulement nous ne disposons pas de cette recette miracle, mais nous ne croyons par ailleurs pas que, même si elle existait, elle soit imposable telle qu'elle à tous les enseignants et élèves de la CFWB. Notons ici que l'idée de méthode unique est actuellement peu soutenue, comme le notent pédagogues et didacticiens (Puren, 1994 ; Beheydt & Godin, 2000 et Conseil de l'Europe, 2001 : 110) :

Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels.

Nous sommes d'autant plus défavorables au fait d'imposer une méthode, quelle qu'elle soit, que cela s'avère contre-productif. Nier le fait qu'à l'heure actuelle le dogme voué à la méthode de résolution de situations-problèmes est un échec dans certains domaines en viendrait à nier la réalité. Modifier les termes et parler de situations de communication n'y changera rien. Loin cependant de nous l'idée de fustiger la méthode en soi. Nous sommes d'avis que c'est le simple fait d'avoir imposé une méthode unique comme seule idoine qui a eu des répercussions négatives et inattendues ; que ces répercussions, si elles sont contestées par les uns (entendez les concepteurs de programmes de la FESeC), sont connues et anticipées par d'autres socio-pédagogues bien connus (Perrenoud, 1996, Maroy & Cattonar, 2002 ou Bagnoud-P., (op. cit.) parce que cette façon de procéder déprofessionnalise les enseignants. Nous sommes d'avis que l'on peut tout à fait raisonnablement poursuivre ce double but : (i) reconnaître aux enseignants suffisamment de compétences professionnelles qui doivent leur permettre de mettre en œuvre les moyens pédagogiques les plus appropriés à leur contexte d'enseignement, choix pédagogiques qui doivent leur permettre d'atteindre (ii) un objectif décrit avec suffisamment de précision que pour tendre vers une certaine homogénéité dans la qualité de l'offre

²² Nous verrons ci-après que nous ne souhaitons pas pour autant faire l'impasse sur les savoirs, tant grammaticaux que lexicaux. Nous sommes fermement convaincus qu'il ne peut y avoir de "compétence" sans connaissance. Comme le disent Joyce & Burns, cités dans Meunier (2002 : 121) "[...] there are currently calls from all sectors of education to bring grammar back into the classroom.", et nous faisons sans aucun doute partie de ceux qui, tout en restant dans une approche communicative, réclament ce retour du code **dans le processus** d'apprentissage des langues en milieu scolaire.

éducative. Cette conviction a précisément dicté notre décision de ne pas privilégier une méthode d'apprentissage particulière, contrairement à ce qui est plébiscité dans les programmes actuels de la FESeC²³.

Soulignons une dernière fois que toute notre attention sera portée sur la définition d'un objectif d'apprentissage. Il ne s'agira en aucune manière de définir un contenu précis. Pour plus de nuance encore, précisons que la portée de ce travail se limite à la rédaction d'un objectif général (Tagliante, 2005 : 21 ff). Cet auteur définit un objectif général comme :

[...] dans l'enseignement des langues, [...] centrés sur l'élève et [indiquant], en termes de capacités, les résultats escomptés à la fin du cursus, de la séquence ou de l'unité de cours.

Elle poursuit sa définition de l'objectif général par un exemple :

Être capable de participer à un débat, en prenant la parole, argumentant, réfutant les arguments des autres participants, défendant son point de vue, reformulant.

Notre travail ne peut à ce stade prétendre aller plus loin, par exemple dans la définition plus fine de l'objectif général à travers ce que Tagliante appelle les objectifs spécifiques et opérationnels. Elle définit les objectifs spécifiques comme suit (idem) :

[Toujours] centrés sur l'élève, ils affinent l'objectif général en le démultipliant en autant d'objectifs spécifiques à faire acquérir. Par exemple : "A la fin de cette séquence d'apprentissage, l'élève sera capable de se présenter en disant qui il est et ce qu'il fait."

Les objectifs opérationnels – ou "objectifs spécifiques opérationnels" (id.) – sont les objectifs

Notre but premier étant d'arriver à décrire un objectif réalisable dans un cours de "Langues modernes" 1 (LM1) dispensé à raison de 4 heures par semaine. Le profil que nous entendons ici rédiger comportera donc un objectif d'apprentissage identifiant les domaines prioritaires d'utilisation de la langue, les champs thématiques prioritaires à maîtriser à la fin des humanités générales de transition ainsi qu'une description du niveau de maîtrise de la langue basée sur les descripteurs du CECR. Enfin, cette dernière respectera une pondération des différents domaines de performance (3.1.2 La compétence communicative : de l'intention centenaire au phénomène récent. La route sinueuse de la définition de la notion.) telle que suggérée par les résultats des trois enquêtes qui forment le cœur de l'identification des besoins. Nous sommes convaincus

²³ Ni les 5 cahiers de la CF, ni le programme de la Ville de Bruxelles n'imposent explicitement une méthode particulière. Dans ceux de la province du Hainaut, on peut trouver une définition de la méthode directe et active (Province de Hainaut, P00-037 : 3), référence nuancée dans le document du second degré (idem, P00-034 : 1) : "Pour parvenir à un usage efficace de la langue, le professeur utilisera une méthode aussi directe et active que possible".

que tant une focalisation sur un choix trop restreint de méthodologies – voire une seule – que la trop stricte définition de contenus d'apprentissage serait inappropriée. Cette règle de conduite nous est dictée par l'extrême diversité des situations d'enseignement en CFWB. Cette diversité se manifeste non seulement au niveau des publics d'apprenants, mais aussi au niveau des établissements scolaires et de leurs projets pédagogiques, ainsi qu'au niveau de l'équipe éducative et enfin au niveau de l'enseignant lui-même. Ces nombreux facteurs de diversité nous incitent à une grande prudence et à une profonde humilité dans ce travail qui se situe à la jonction entre le pilotage du système éducatif et la pratique enseignante. Nous voyons dans notre approche un espoir d'atteindre un juste équilibre entre la responsabilité prise (et à prendre) par les organes de pilotage du système éducatif et les libertés d'action à laisser à l'établissement, à l'équipe éducative et à l'enseignant en fonction de leurs particularités. Nous ne sommes par ailleurs ni les premiers, ni les seuls à prôner une pareille approche. Dans sa thèse, Richterich (1985 : 8-11) décrit déjà on ne peut mieux cette position :

Ces méthodes [tout comme ces contenus] contraignant[e]s se veulent tou[te]s être au service de l'individu pour développer ses facultés d'apprentissage. Seulement comme leurs adeptes partent du principe qu'ils savent, par expérience, comment [et à travers quels contenus] on peut le mieux apprendre une langue et qu'a priori, l'apprenant ne le sait pas, ils vont lui proposer un ensemble d'activités bien organisé auquel il ne pourra rien changer. La méthode une fois choisie, les possibilités d'autres choix aussi bien sur le plan des contenus que sur celui des actions d'enseignement et d'apprentissage sont pratiquement nulles. On peut, au contraire, être persuadé qu'il n'y a pas qu'une seule façon d'apprendre une langue étrangère [...] que les contenus et les activités d'apprentissage dépendent des besoins et possibilités [de chaque individu] et que, par conséquent, le rôle de l'enseignant consiste, d'une part, à mettre à sa disposition l'éventail le plus large possible de contenus et d'occasions d'apprentissage, et, de l'autre, à l'aider à prendre les bonnes décisions pour exploiter de façon optimale ses propres facultés d'apprendre [...] Si l'on prétend qu'il [l'apprenant] doit être au centre des systèmes d'enseignement/apprentissage, il faudrait au moins lui demander son avis, et non pas le placer là, d'autorité, uniquement parce qu'une idéologie pédagogique a décidé que c'était sa meilleure place.

Enfin, en se situant dans une approche communicative et avec pour objectif global le développement de la compétence communicative des apprenants, il nous paraît inconcevable d'établir une liste précise d'items ou de chapitres à apprendre à tout prix. Comme le stipule Widdowson (1981 : 20), cela "réduirait le comportement langagier à un inventaire analytique de composants et ne rend pas compte du processus de communication en tant que tel". Nous n'ignorons pas que les différents niveaux seuils qui ont été publiés jusqu'à ce jour – "The Threshold Level", "Le Niveau Seuil", "Kontaktschwelle" ou "Drempelniveau", voire les plus récents "Threshold 90", "Waystage Level", "Vantage Level" ou "Profile Deutsch" – ont été en mesure de le faire. En apparence. Ce serait oublier le fait que le Threshold 90, contrairement à son prédécesseur de 1975, introduit des listes ouvertes, comme pour mieux indiquer qu'on ne peut se limiter à un contenu déterminé et fixe pour décrire un niveau de maîtrise de la langue dans une approche communicative. Ce serait également oublier le fait que

nous avons pu relever des incohérences au niveau du nombre d'items lexicaux repris à différents endroits du Profile Deutsch²⁴ (Glaboniat, 2002). En outre, comme le note Decoo (idem : 8), malgré les moyens impressionnants dont dispose la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et malgré le travail de longue haleine déjà entrepris, "[...] une analyse critique révèle que les chiffres diffèrent de façon spectaculaire d'une langue à une autre. Nous sommes donc encore loin d'une proposition homogène pour déterminer des niveaux de progrès."

Enfin, nous rédigeons dans ce travail un profil "seuil" d'apprenant au sortir des humanités, non un "socle" de base à l'entrée des humanités. Cela nous mettrait, si nous avions eu l'intention d'établir de telles listes précises, devant une difficulté supplémentaire. En effet, (idem : 5) "[l']apprentissage d'une langue est un effort cumulatif [...]", et nous aurions, entre autres, dû investiguer et trancher la question de savoir si nous devons tenir compte (et reprendre) des acquis antérieurs, ou bien si nous en présupposons la connaissance.

Nous ne croyons pas qu'il s'agisse d'un travail impossible. Il est tout simplement d'une ampleur telle, qu'il doit faire l'objet d'un projet de recherche bien distinct et, plus que probablement, centré sur une seule langue.

²⁴ On y remarque par exemple que le nombre total d'entrées lexicales pour le vocabulaire thématique du niveau B1, réceptif et productif ensemble, équivaudrait à 2722 mots. Si l'on choisit cependant de consulter les entrées lexicales au même niveau, mais en consultant séparément le vocabulaire réceptif et productif, on aura une liste de respectivement 1556 et 2105 mots au niveau B1, soit 3661 entrées. Si l'on cumule le nombre d'entrées des niveaux A1 à B1, on obtient 3706 entrées pour le réceptif, 3478 pour le productif. Si l'on choisit de cumuler les deux, on n'en n'est qu'à 4178 unités. On est en droit de se poser la question de l'origine de ces différences : nous n'avons à ce jour par encore pu approfondir la question et le faire ici ne serait pas pertinent. Il est cependant fort probable que nous ne manquerons pas de le faire dans un avenir proche. Pour un aperçu complet, nous renvoyons le lecteur à l'Annexe 4.

3. Balisage du processus d'identification des besoins

3.1 Détails d'une compétence communicative en langues étrangères.

L'intitulé de ce chapitre nous sert à nouveau de guide à travers cette partie du travail. Nous allons tout d'abord tenter de définir ce qu'est une compétence communicative et aborder, ici superficiellement, la notion d'évaluation de la performance communicative. Ensuite, nous souhaiterions démontrer que l'entrée dans "l'ère" communicative de l'enseignement-apprentissage des langues va et, aurait dû également en CFWB, aller de pair avec une identification des besoins des apprenants. Enfin, nous souhaiterions brièvement discuter la notion de "Profil seuil" : son sens, sa portée et sa validité.

3.1.1 La notion de compétence : une notion connue de tous ?

Avant d'en venir au contenu même de cette partie, la multitude des notions que nous allons devoir aborder nous impose de proposer au lecteur une vue d'ensemble. Nous traiterons tout d'abord la notion de compétence ainsi que trois de ses caractéristiques essentielles : (i) la tâche, (ii) la famille de tâches et (iii) la complexité. Ensuite, nous aborderons la notion clé qu'est celle de "compétence *communicative*".

3.1.1.a La compétence : une définition générale

Lorsque l'on tente de définir la notion de compétence, on note d'emblée que, quoique répandue, la définition n'en est pas moins complexe. La compétence est en effet, par nature, un phénomène complexe comprenant une multitude d'éléments que nous proposons de passer en revue un à un. De manière générale, Crahay (2006: 97 ff.) la conçoit comme fédératrice, ou, pour reprendre les termes de Delvaux (2002), cité par Crahay (op. cit.), comme concept étendard capable de réconcilier les attentes du **patronat** et du monde *pédagogique* : **effectuer une tâche²⁵ par une action guidée par des savoirs**. A un niveau plus particulièrement pédagogique, cette notion allie également deux notions

²⁵ Crahay (2004 : 2) parle de "problème à résoudre". Nous préférons le terme de tâche, essentiellement pour deux raisons. Tout d'abord, en ce qui concerne les langues et en particulier en CFWB, le concept de "situation-problème" a fait couler beaucoup d'encre. A un tel point que cette notion présente dans les programmes a été remplacée dans les documents ultérieurs par "situation de communication". En utilisant le terme de "tâche", nous nous éloignons de ce débat qu'il aurait été, selon nous, plus pertinent de focaliser sur la légitimité du dogmatisme méthodologique qui a introduit ce concept. La seconde raison est la plus grande pertinence du terme "tâche" en didactique. Voir à ce sujet la note 8.

souvent décrites comme antagonistes : la cognition et l'action, le savoir et le savoir-faire ; deux notions que l'on retrouvera dès les premières définitions en circulation en CFWB.

En effet, en prenant pour point de départ la première proposition de la Ministre Onkelinx, alors en charge de l'enseignement obligatoire, nous partons d'une définition, qui, comme le dit Crahay (2006 : 98) reprend les trois éléments principaux des définitions jusqu'alors proposées : "mise en œuvre d'un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches". La version qui se retrouvera dans le décret voté aura été légèrement modifiée suivant une proposition de Pierre Hazette (qui suivra Onkelinx en tant que ministre en charge de l'enseignement obligatoire). On lira dans le décret actuel que la compétence est "***l'aptitude*** à mettre un œuvre un...". Par rapport à la définition de Beckers que nous reprenons ci-dessous, il ne manquera en 1997 que les notions de (i) familles de tâches (ii) complexes (J. Beckers, 2002 : 57) :

[On] définira donc la compétence comme la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui.

Selon Crahay, tant la notion d'aptitude que celle de complexité (souvent liée au caractère inédit d'une tâche, cf. 2.1.1.b (iii)), posent problème. Selon lui, cette exigence de complexité inédite renvoie au concept de savoir-mobiliser et (Crahay, op. cit : 99) "consacre [...] la résurrection du savoir-transférer dont le nom le plus connu est l'intelligence, conçue comme l'aptitude à s'adapter aux situations nouvelles."

Nous retiendrons de cette définition proposée par Beckers les notions de savoir et savoir-faire, les ressources externes ainsi que les notions de *tâche*, *famille* de tâches et *complexité de la tâche*. Nous ne nous attarderons pas sur les attitudes, certes pertinentes à mettre en avant en milieu scolaire, mais peu à propos dans le présent chapitre de définition de la compétence communicative en langues. Alors que nous reviendrons encore sur les savoirs et savoir-faire plus loin dans ce travail, nous souhaiterions approfondir dès à présent les notions de tâche, famille de tâches et complexité.

3.1.1.b La compétence : une notion riche de sens : (i) la tâche

En ce qui concerne la notion de tâche, la littérature nous renvoie d'emblée à une typologie de tâches. Nunan (2004 : 1 ff.) en identifie et définit deux : d'une part les tâches-cibles (target tasks) ou réelles (real world tasks) et d'autre part les tâches pédagogiques. Les premières faisant référence à l'utilisation de la langue dans le monde réel, par opposition aux secondes qui se produisent dans le microcosme de la classe. Il nous donne une synthèse des définitions majeures d'une tâche de Long (1985) à lui-même (Nunan 2004) en passant par Richards et al. (1986), Skehan (1998) ou Ellis (2003). Sa synthèse

admirablement structurée guide le lecteur dans une progression qui va de la définition très large d'une tâche (Long) vers une définition de plus en plus précise de la tâche pédagogique. Ce cheminement injectera, au fil du temps, de plus en plus d'éléments propres à l'approche communicative (et donc au développement d'une compétence communicative) et placera progressivement l'accent sur le résultat de l'action/interaction (Ellis, Nunan).

Long (1985, cité dans Nunan, op. cit. : 2) définit une tâche comme étant les mille et une choses que l'on fait dans la vie de tous les jours, que ce soit au travail ou en se divertissant. Ces tâches peuvent être de nature linguistique ou non, c'est-à-dire nécessiter l'usage de la langue ou non. Ainsi, il y mentionne le fait de peindre une clôture, par exemple, comme étant une tâche. Cette définition est fort proche de celle adoptée par les auteurs du CECR qui en donnent la définition suivante (CECR, 2001 : 16) :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Nunan souligne qu'en faisant cela, Long tout comme les auteurs du CECR, sont proches des déclarations probables d'un apprenant en langues à qui l'on demandera pour quelle(s) raison(s) il suit un cours de langue et se situe, selon nous, déjà dans l'optique "actionnelle" qui caractérise le CECR. Il est en effet plus probable qu'un apprenant déclare suivre un cours pour un jour pouvoir faire une réservation ou des achats dans un pays étranger plutôt que pour vouloir maîtriser le subjonctif. Lorsqu'une tâche réelle est transposée à la classe, elle devient, dit Nunan (2002 : 2) pédagogique par nature.

La définition de Richards et al. (1986 : 289, cité dans Nunan op. cit.) attire l'attention sur ce que les apprenants vont faire en classe plutôt qu'en dehors. Ils disent qu'une tâche est "une activité qui est effectuée à la suite (c'est-à-dire en réponse à des) d'activités portant sur ou visant la compréhension d'une langue (Idem, notre traduction). Et de poursuivre :

For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task.

Ils font également le lien avec l'approche communicative en stipulant que l'utilisation d'une multitude de tâches diverses sera susceptible de rendre l'enseignement d'une langue plus communicatif, étant donné que cela donnera un but à l'activité en classe qui ira au-delà de l'exercice de "la langue pour la langue". (Ibidem, notre traduction).

Willis (2001, cité dans Nunan, 2002 : 3. Notre traduction), définit la tâche comme étant "une activité de classe... dans laquelle l'apprenant utilise la langue cible dans un but communicatif et afin d'obtenir un résultat."

Cette définition semble respecter un certain nombre des 5 critères d'une tâche énoncés par Skehan (1998 : 95 ; également cité dans Nunan²⁶, op. cit. Notre traduction) :

- a) le sens est primordial ;
- b) il y a un problème de communication à résoudre ;
- c) il y a des aspects comparables avec les activités du monde réel ;
- d) l'accomplissement de la tâche est d'une certaine priorité ;
- e) l'évaluation de l'accomplissement de la tâche se fait au travers du résultat.

D'après Nunan, la notion de sens est inhérente à la notion de "résultat" et (Nunan, 2002 : 3. Notre traduction) "la langue dans une tâche communicative est considérée comme produisant un résultat à travers l'échange de sens." Etant donné que le résultat est le fruit d'un échange de sens et que ce résultat semble être la finalité de la tâche, nous pouvons dire que la définition de Willis respecte de façon indiscutable quatre des cinq principes énoncés par Skehan. Premièrement, *le sens est en effet primordial* puisqu'il est au centre de l'échange entre interlocuteurs. Deuxièmement, étant donné que Willis dit plus loin dans le texte que le résultat est le fruit d'un échange de sens, on peut en conclure qu'on ne demande nullement à l'apprenant de "régurgiter" un quelconque contenu. Il est plutôt considéré, pour reprendre des termes du CECR, comme *un utilisateur de la langue*. Troisièmement, *le résultat est l'accomplissement de la tâche*, ce qui implique, quatrièmement, que *ce n'est qu'à travers le résultat que l'on peut en mesurer*, en d'autres termes, *évaluer l'accomplissement*. Quant à la dernière caractéristique énumérée ci-dessus en "d)", nous pourrions inférer que l'accomplissement de la tâche est en effet prioritaire, par exemple par rapport à la maîtrise de la grammaire, du fait que Willis nous dit que l'apprenant utilise la langue cible dans un but communicatif.

La définition d'Ellis (2003, cité dans Nunan, op. cit, 3 ff.), reprend bien sûr la notion de résultat, mais il y ajoute un certain nombre de caractéristiques nouvelles. La première "nouveau" introduit selon nous de façon explicite la notion de complexité. En effet, il dit qu'une tâche est un "planning" qui amène les apprenants à travailler la langue d'une manière pragmatique afin d'obtenir un résultat. Le fait que l'apprenant doive planifier implique selon nous qu'il a une multitude de choses à faire, ce qui aurait tendance à rendre une tâche plus complexe. Par ailleurs, sa définition mentionne le fait que les quatre

²⁶ Notons ici que Nunan cite en tant que seconde caractéristique : "learners are not given other people's meaning to regurgitate". Dans l'ouvrage original de Skehan ceci est cité comme la première caractéristique de ce qu'une **tâche n'est pas**.

aptitudes peuvent être sollicitées, tout comme des processus cognitifs variés, ce qui renforce la notion de complexité telle que nous la percevons. Ellis reste dans la lignée de Skehan et Willis en stipulant le fait que l'objectif d'une tâche étant le résultat, l'apprenant devra prioritairement porter son attention sur le sens. Par ailleurs, la réalisation de la tâche devra mettre l'apprenant dans une situation d'utilisation de la langue qui sera proche de la réalité.

En ce qui concerne la possibilité d'évaluation de l'accomplissement de la tâche, la définition d'Ellis, si on la compare à celle des auteurs précités, semble renvoyer à deux autres priorités ou compétences : les compétences (i) grammaticale et (ii) sociolinguistique, qui, comme nous le verrons ci-après, représentent deux des quatre constituants d'une compétence communicative en situation scolaire tels qu'identifiés par Savignon (1983 : 35ff.). En effet, on peut y lire que l'évaluation du résultat (de l'accomplissement de la tâche) se fait en termes de communication (i) correcte ou (ii) appropriée d'un contenu propositionnel. En bref, la réponse produite est-elle correcte et/ou appropriée ?

Enfin, Nunan lui-même propose une définition à laquelle nous ne pouvons rien ajouter (Nunan, op. cit. : 4) :

[...] a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.

Ce qu'il est intéressant de constater si nous tenons compte de la réalité du contexte global d'apprentissage en CFWB, c'est le fait que Nunan, comme Richards, ne s'obstine pas, contrairement aux autres auteurs cités, à tracer un parallélisme apparemment obligatoire avec le monde réel. Si l'on prend en effet en compte la réponse des étudiants de BAC1 que nous avons pu interroger quant à leur utilisation de la langue cible en dehors de la classe, dans le monde réel donc, (voir ci-dessous Figure 3), nous pouvons constater que, jusqu'à ce stade de l'apprentissage, le contact avec la langue étrangère en dehors du contexte scolaire n'est pas une réalité absolue. Ces données reprennent l'ensemble des réponses à deux questions distinguant l'utilisation (parler/écrire) et le contact réceptif (écouter/lire) en dehors du contexte scolaire.

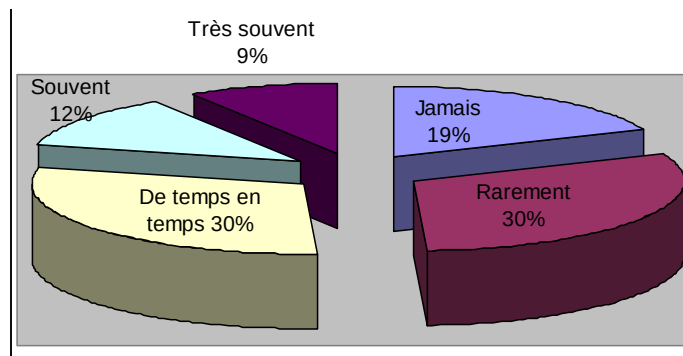


Figure 3 : Contact des apprenants avec la langue cible en dehors du contexte scolaire²⁷

Ces données, sur lesquelles nous aurons encore l'occasion de revenir plus en détail par la suite, nous indiquent que les étudiants n'ont, en moyenne, qu'entre un et deux "contacts" avec la langue cible dans le "monde réel" par mois et que près d'un étudiant sur cinq n'en a pas du tout. A notre avis, ce parallélisme avec le "monde réel" présent chez la plupart des auteurs est dû au fait que la grande majorité des recherches se fait dans un contexte d'acquisition d'une langue seconde, où l'apprenant vit parmi et avec les natifs de la langue. Ainsi que le sous-entend la Fig. 3, la situation en CFWB est, en général, fondamentalement différente. Nous évoluons ici dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère. La définition proposée par Nunan nous semble plus large à cet égard car il y mentionne le fait que l'objectif des activités est de communiquer ou de transmettre un message ("convey meaning"), sans toutefois souligner un lien quelconque avec la réalité.

Il est cependant regrettable que Nunan limite la tâche pédagogique au travail en classe. Pour nous, une tâche pédagogique comme l'entend Nunan peut en effet être effectuée dans le monde réel, par exemple lorsque les apprenants sont invités à récolter des informations dans un office du tourisme lors de la visite d'une ville avec la classe.

Seule la définition d'une tâche qui est donnée par Godin & Bouillon (2004 : 97) laisse à la tâche toute l'amplitude qui lui est inhérente, dont celle de pouvoir se situer quelque part sur l'axe pédagogique-fonctionnel (voir note 8 ci-dessus), entre tâche-cible²⁸ (ou réelle) et

²⁷ Voici le sens que nous avons attribué aux possibilités de réponse, tel que nous l'avons donné en consigne aux répondants : **Rarement** : environ une fois par mois ; **De temps en temps** : moins d'une fois par semaine, mais plus d'une fois par mois ; **Souvent** : environ une fois par semaine ; **Très souvent** : plus d'une fois par semaine.

²⁸ Tous les ouvrages en matière de "Task-based Language Teaching" (TBLT) soulignent le fait que le TBLT est la réalisation pédagogique dans une classe de la notion plus idéologique ou philosophique qu'est celle "d'approche communicative". Ainsi, le but de la méthode d'apprentissage par résolution de tâches ou TBLT est d'amener l'apprenant à utiliser la langue dans des situations aussi proches que possible de la réalité, afin de le rendre aussi "opérationnel" ou "compétent" que possible. Etant donné que c'est l'utilisation de la langue dans un milieu "réel" (par opposition au milieu scolaire) qui est le but de l'approche TBLT, la littérature fait référence aux notions de "tâche-cible" pour faire référence au monde réel vs. "tâches pédagogiques" pour qualifier celles qui s'accomplissent dans le milieu artificiel de la classe.

pédagogique donc. En effet, plutôt que d'opposer la *tâche pédagogique* à la tâche-cible, Godin & Bouillon tentent de cerner les caractéristiques des tâches possibles en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, ce qui n'exclut donc pas l'exécution de tâches que Nunan qualifie de pédagogiques en dehors de la classe. Nous reproduisons ici le schéma récapitulatif des huit caractéristiques d'une tâche (Godin & Bouillon, 2004 : 97) :

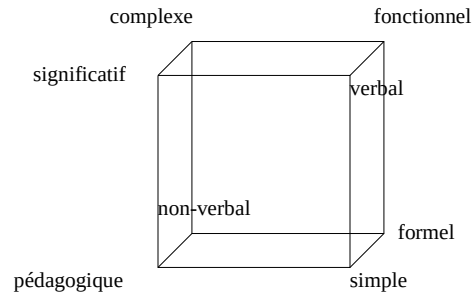


Figure 4 : Les huit caractéristiques d'une tâche selon Godin & Bouillon (2004 : 97)

Godin et Bouillon (2004 : p.97) y distinguent huit caractéristiques d'une tâche. Nous les citerons en les opposant à leur contraire. Une tâche peut donc être simple ou complexe, non-verbale ou verbale, pédagogique ou fonctionnelle et formelle ou significative. Une tâche simple n'implique qu'une seule aptitude tandis que la complexe en "active" au moins deux. Une tâche peut aussi être non-verbale dans la mesure où l'on demanderait à l'apprenant de dessiner ce qu'il entend ou de relier des éléments entre eux sans pour autant produire une phrase. L'aspect authentique d'une tâche détermine le caractère fonctionnel par opposition au trait pédagogique qui caractérise des activités dites "intellectualisantes" ou "conscientisantes" des structures ou du sens de la langue. Enfin, les tâches formelles mettent l'accent sur la forme alors que dans le cadre de certaines activités, et surtout peut-être dans l'approche communicative, on se verra confronté à des activités centrées sur le sens, c. à d. significatives.

Cette approche dans la définition d'une tâche nous paraît plus pertinente dans la mesure où elle ne cantonne pas les auteurs à une position trop restrictive. Ils avancent l'idée qu'une tâche peut être située sur chaque axe reliant les extrémités de ce cube. Ce faisant, ils évitent plusieurs écueils. Le premier étant la dichotomie stricte relevée d'emblée dans les définitions ci-dessus entre la tâche réelle et la tâche pédagogique. En effet, selon la conception de Godin & Bouillon, quoi que se situant à des pôles opposés, un caractère n'en exclut pas un autre. Cependant, une tâche peut être tantôt plus proche d'un pôle et tantôt plus de l'autre. Ensuite, ils n'excluent dans leur conception rien de ce qu'un enseignant pourrait faire en classe, ce qui, selon nous, est davantage en phase avec la réalité fort diversifiée de l'enseignement telle que la vivent enseignants et élèves. Enfin, alors que passé sous silence dans les définitions de Nunan, Willis et Skehan, ils

n'omettent pas le caractère non-verbal de certaines tâches en situation d'apprentissage d'une langue étrangère.

Le seul élément qui semble manquer dans cette approche de la définition d'une tâche, est l'évaluation que les autres auteurs abordent.

Bref, en prenant ce qui nous paraît être les points forts de chacune des définitions proposées ci-dessus²⁹, nous voudrions soumettre ici notre propre tentative de définition. Cette définition doit être précédée d'une ultime précision. Dans la lignée d'Ellis (2003 : 8), nous aimerions attirer l'attention du lecteur sur la différence entre le résultat/produit attendu et l'objectif d'une tâche. L'objectif fait référence au but dans le sens pédagogique (faire écrire, amener à comprendre, etc, ou plus globalement, utiliser la langue-cible à des fins communicatives) tandis que le résultat attendu ou le produit d'une tâche représente ce à quoi l'apprenant est parvenu après avoir suivi les instructions et accompli la tâche.

Selon nous donc, **dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère**, une tâche est une *activité réalisée dans le cadre de l'apprentissage* et qui *se situe quelque part entre les antipodes des quatre axes diagonaux* du cube de Godin & Bouillon (2004), ce qui lui confère ainsi *quatre caractéristiques dominantes*. L'évaluation de l'accomplissement de la tâche se fera au travers de l'analyse, selon des critères prédéterminés et en considérant la consigne donnée, de *l'adéquation du résultat produit avec le résultat attendu* de la tâche.

3.1.1.c La compétence : une notion riche de sens : (ii) une famille de tâches

Munis à présent de notre propre définition d'une tâche en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, nous pouvons poursuivre avec la définition d'une famille de tâches. Tout en tentant d'y voir plus clair et en proposant un modèle d'analyse, nous ne nous perdrons pas dans des considérations kafkaïennes sur la notion de famille de tâches. Nous avons déjà toutes les références et tous les éléments nécessaires dans notre définition d'une tâche que nous avons pris soin d'élaborer ci-dessus (contrairement à ce qui est présenté dans le document du Centre d'autoformation et de formation continuée (CAF,

²⁹ Ellis (2003 : 4 f.) également cité dans Nunan (2004) propose 9 définitions d'une tâche et Van den Branden (2006) propose une vue d'ensemble encore plus large. Nous renvoyons donc le lecteur à ces ouvrages pour un aperçu plus vaste.

2005)³⁰. On y propose une définition de la notion de famille de tâches sans préalablement faire la moindre référence à une définition de la tâche.)

Ainsi donc, nous *proposons* ce qui suit : une famille de tâche est constituée de tâches ayant les mêmes caractéristiques, c'est-à-dire à la fois identiquement situées sur les quatre axes diagonaux du cube de Godin & Bouillon (2004) et sur les deux axes du modèle de complexité (voir point suivant) décrivant une tâche. Nous craignons que la volonté de préciser davantage cette notion puisse amener certains didacticiens à trop cloisonner les éléments constitutifs d'une tâche. Or, il en va des composantes de la tâche comme de celles de la compétence communicative : elles forment un tout et sont intrinsèquement liées. C'est également pour cette raison que le modèle que nous proposons se base à la fois sur les éléments constitutifs de la tâche et de la compétence communicative.

Par ailleurs, dès lors que l'on stipule que les tâches d'évaluation certificative doivent être issues de la même famille de tâches que celles soumises en situation d'apprentissage, alors que la tâche, elle, doit être nouvelle, l'enseignant est confronté à un problème pratique de taille. En effet, à partir de quand la nouveauté est-elle assimilée à la différence ? Où, en d'autres termes, jusqu'où peut-on étendre la notion de "famille" ? Que le lecteur nous permette ici l'emploi d'une métaphore afin de rendre plus concrète notre pensée : si les cousins sont avec certitude considérés comme membres "d'une famille", les cousins de ces cousins le sont-ils aussi ?

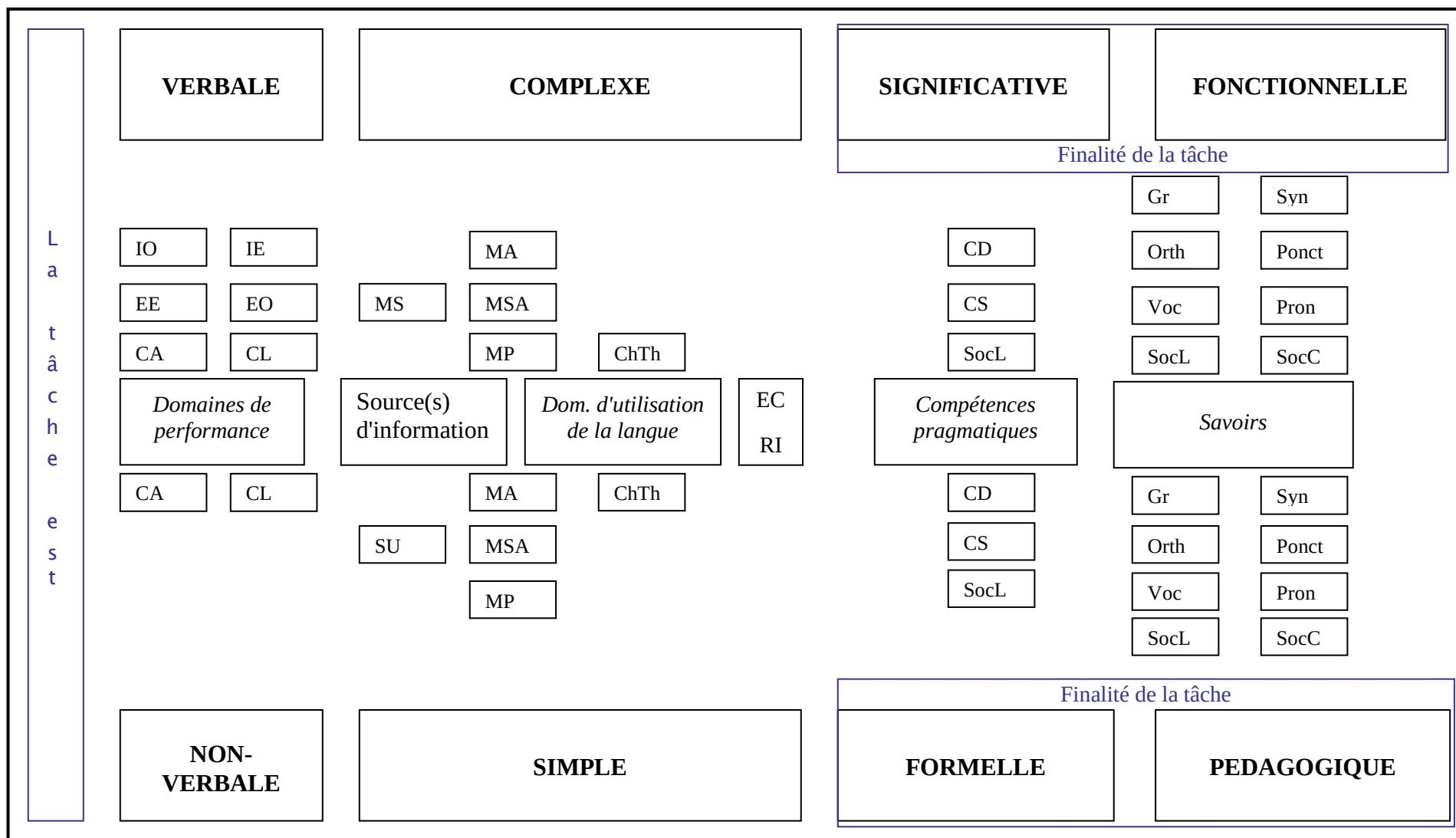
Si l'on peut établir des degrés de parenté à partir d'un arbre généalogique, ce procédé ne nous paraît pas (à ce stade de la réflexion peut-être) applicable à une famille de tâches. Afin toutefois de proposer une avancée dans ce débat, nous suggérons la schématisation suivante qui permettra aux enseignants, aux concepteurs de programmes et aux évaluateurs de situer leurs activités plus concrètement sur les axes mentionnés plus haut. Nous leur proposons de le faire en identifiant les caractéristiques principales des tâches proposées ainsi qu'en mentionnant les éléments constitutifs d'une compétence communicative qui auront été sollicités. Toutes les tâches qui auront donc en commun toutes les caractéristiques mentionnées dans ce schéma pourront, selon nous, être qualifiées comme étant de la même famille.

³⁰ Ce document d'une bonne dizaine de pages ne présente qu'une seule référence au CECR. Rien de plus. Pour lire le document, suivez le lien que nous mentionnons dans notre bibliographie sous "Liens internet consultés" ou trouvez-le dans l'Annexe 5. En outre, comme le lecteur pourra le constater dans la bibliographie, il existe au moment où nous rédigeons le présent texte, deux versions dudit document. La seconde version de 2007 a pour seule différence un "Avertissement" donnant l'explication de leur conception d'une tâche complexe que nous reprenons ci-après : "Avertissement : Dans le cadre de la certification de compétences, seules des tâches complexes peuvent être prises en compte. On appelle "tâche complexe" une activité exigeant une conjugaison de savoirs, de savoir-faire et de stratégies, dont la consigne n'est pas guidée, où l'élève choisit sa démarche de manière autonome et qui, par sa finalisation et sa contextualisation se rapproche de pratiques sociales authentiques."

Nous savons qu'il est possible d'ajouter davantage de caractéristiques. Ainsi, pourrait-on, comme le font les auteurs anonymes du document "Famille de tâches" (CAF, 2005), distinguer les types d'écrits demandés (lettre formelle / informelle, à dominante narrative ou argumentative), ou encore ajouter le détail des compétences stratégiques à solliciter, par exemple. Cependant, le fait d'ajouter une myriade de caractéristiques supplémentaires risque de rendre le modèle inopérant. C'est une des deux raisons principales pour laquelle notre proposition ne va pas plus loin dans le détail. La seconde raison étant le caractère évident de certains traits. Si l'enseignant a exercé ses élèves à la rédaction d'une carte postale, nous sommes convaincus qu'il ne lui demandera pas de rédiger une lettre de motivation dans une situation d'évaluation certificative. Ajouter des sous-catégories à notre modèle, ici en expression écrite, ne ferait, selon nous, que compliquer notre modèle. Le schéma qui suit reprend les huit pôles antagonistes du cube de Godin & Bouillon ainsi que les éléments constitutifs de la compétence communicative. Nous y avons ajouté un élément central nuancé tant le degré de complexité que de difficulté de la tâche³¹ : les sources d'information peuvent en effet être multiples (degré de complexité plus élevé) et être authentiques, retravaillées (semi-authentiques) ou pédagogiques (représentant un degré de difficulté décroissant). Stipulons également que nous considérons la schématisation qui suit comme étant en constante évolution. C'est l'utilisation du document qui en affinera les contours, en déterminera les limites et en dessinera les traits futurs. En tant que tel, nous le reconnaissons imparfait. Nous sommes toutefois convaincu qu'il constitue un pas dans la bonne direction et espérons que l'argumentation qui suit trouvera un écho favorable auprès du lecteur.

³¹ Au sujet des notions de "difficulté" et de "complexité", nous renvoyons le lecteur au chapitre ad hoc ci-après.

Les caractéristiques d'une famille de tâches



Légende :

CA	CD	ChTh	CL	CS	EC	EE	EO	Gr	IE	IO	MA
Compr. à l'audition	Compétences discursives	Champs thématiques	Compr. à la lecture	Compétences stratégiques	Exigences cognitives	Expression écrite	Expression orale de type expositive	Grammaire	Interaction écrite	Interaction orale	Matériel authentique
MP	MS	MSA	Orth	Ponct	Pron	RI	SocC	SocL	SU	Syn	Voc
Matériel pédagogique	Multiples sources	Matériel semi-authentique	Orthographe	Ponctuation	Prononciation	Ressources internes	Compétences/Savoirs socioculturels	Compétences/Savoirs sociolinguistiques	Source unique	Syntaxe	Vocabulaire

Concrètement, prenons comme exemple le document "Bicycle Police" (Commission des outils d'évaluation, 2004), qui est présenté comme un modèle d'évaluation de la famille de tâches : "Témoigner de la compréhension d'un message oral à dominante informative". D'après les auteurs anonymes de ce document de référence, (idem : p. 9) "[la] présente famille de tâches [...] doit sa spécificité à ces 5 éléments :

- Compréhension à l'audition...
 - ... d'un document enregistré à dominante informative...
 - ... d'une longueur moyenne...
 - ... énoncé dans une langue standard...
 - ... à un rythme moyen."

Les éléments variables à la guise de l'enseignant sont :

- la thématique
- le nombre de pauses, d'écoutes en fonction de la tâche et de la structuration du document
- la contextualisation
- la finalité de la tâche
- ...

La tâche demandée aux élèves est la suivante (ibidem : p.2)³² :

Consigne :

Contexte

Tu es policier local. Tu voudrais monter une unité cycliste dans ton corps de police. Tu écoutes le témoignage de deux collègues cyclistes d'une autre commune afin d'en dégager des informations utiles pour mettre ton propre projet en valeur.

Tâche

Prends un maximum de notes. Cite les avantages d'une unité cycliste et mentionne un problème que tes collègues ont rencontré (donnes-en les raisons et les solutions adoptées). Illustre chaque point cité par le plus de détails possible. Donne le bilan de l'opération et justifie-le par le plus d'exemples possible.

Tu disposes de 40 minutes.

Rédige tes notes en français.

Tu entendras le document complet quatre fois avec des pauses entre les auditions.

Ecoute une première fois attentivement, n'écris rien pendant cette première audition !

³² Notons au passage que cette activité ne nous semble ni réaliste, ni significative. Combien d'élèves sont en effet des policiers ? Pour rappel, le programme "Langues modernes" de la FESeC (FESeC, 2000 : p.10) stipule qu'une "Situation de communication significative [est une situation] de communication qui a du sens ou qui permet à l'élève de construire du sens à son propos." Et que ces thématiques ou situations sont reliées soit à (idem) la "Vie quotidienne [qui représente] la vie de tous les jours concernant l'élève, dans son environnement propre et immédiat." Soit à la "Vie courante [qui représente] la vie de tous les jours concernant l'ensemble de la société à laquelle l'élève appartient." Soit à la "Vie sociale [qui représente les] problématiques et [les] événements importants marquant la société." Soit, enfin, à la "Vie culturelle [où il] s'agit ici des phénomènes culturels significatifs pour un pays ou une région."

Si l'on suit donc cette logique, nous pourrions demander aux élèves :

- de comparer des informations issues de deux enregistrements différents (complexité accrue).

Nous pourrions encore :

- avoir travaillé toute l'année avec du matériel pédagogique et proposer pour l'évaluation un extrait de dialogue authentique glané sur une chaîne anglaise ;
- changer la thématique [sic!] ;
- changer la finalité de la tâche. Dans ce cas, au lieu de prendre des notes, compléter un tableau, par exemple, ce qui influera fortement sur son aspect fonctionnel ou pédagogique (et donc tant sur la complexité que sur la difficulté).

En outre, on pourrait, puisque ce n'est pas mentionné dans les critères de définition de la famille de tâches proposés par les auteurs du CAF ou de la Commission des outils d'évaluation :

- donner un dictionnaire aux élèves (et donc faire appel ou non à certaines compétences stratégiques diamétralement opposées comme : savoir utiliser un dictionnaire à bon escient ou être en mesure de déduire le sens d'un mot à partir du contexte) ;
- expliquer longuement ou pas du tout le vocabulaire supposé inconnu avant l'audition (idem pour les conséquences sur les compétences stratégiques sollicitées et mentionnées ci-dessus) ;
- proposer une vidéo au lieu d'un enregistrement audio (influence similaire sur les compétences stratégiques ainsi que sur la difficulté).

Le tout donc, si l'on suit les éléments de définition d'une famille de tâches proposés par le CAF, en restant dans la même famille de tâches.

Si par contre, on applique notre modèle d'analyse à cette activité et aux consignes³³, on notera ce qui suit :

³³ Pour une lecture complète des consignes, nous renvoyons le lecteur aux pages 2-4 de l'Annexe 1.

Il s'agit d'une tâche :

- verbale
- simple
- dont la finalité, significative et fonctionnelle, est de prendre des notes
- en compréhension à l'audition
- se basant sur une source unique
- tirée d'un texte (matériel) authentique
- dont l'EC (exigence cognitive) est complexe (manque de précision dans l'énoncé, aucun rapport spatio-temporelle avec le monde de l'élève ; le degré de raisonnement dépend de la quantité de détails à saisir) ;
- peu complexe du point de vue de la sollicitation des RI (ressources internes) : pas de tâches connexes, temps de réalisation relativement long, pas de caractère immédiat (4 écoutes) ;
- utilisant un vocabulaire issu du domaine public d'utilisation de la langue et traitant des champs thématiques voyages et transports, les courses (ici pour la tenue vestimentaire), relations avec les autres et services
- sollicitant une compétence stratégique donnée (déduction du sens des mots à partir du contexte sans utilisation du dictionnaire)
- et faisant appel à des connaissances grammaticales (les temps, les modalités, entre autres) et lexicales essentiellement.

Cette analyse, en onze points, reprend les caractéristiques d'une tâche, mentionne les compétences et savoirs sollicités, stipule les sources d'information ainsi que la finalité de la tâche. En respectant ces éléments, nous pensons pouvoir dire que nous fournissons aux concepteurs d'activités et de tests les éléments nécessaires, applicables, leur permettant de regrouper les activités en "familles", de façon réaliste et fiable. Il va de soi que tous les amendements qui seront suggérés par l'utilisation d'un tel modèle le feront évoluer vers un mieux. Toutefois, si nous respectons une certaine méthodologie, c'est-à-dire que si nous considérons tout d'abord les caractéristiques d'une tâche, sa finalité et ensuite, pour les langues, les éléments constitutifs d'une compétence communicative, nous pensons pouvoir juguler la complexité (voir note 31) d'une tâche avec suffisamment de précision. En mentionnant les sources d'information, nous pouvons même donner des indications objectives quant au degré de difficulté de la tâche, ce qui augmentera la fiabilité de la notion de "famille".

La question proprement dite de l'évaluation ne doit, selon nous, pas être traitée dans ce travail. En effet, l'évaluation ne se traite, à nos yeux, pas uniquement par rapport au courant méthodologique et à ses concepts en vogue, mais aussi, et probablement surtout,

par rapport au contexte particulier dans lequel elle a lieu. En lui consacrant un travail à part entière, on pourra donc davantage traiter la notion avec toute la nuance requise.

3.1.1.d La compétence : une notion riche de sens : (iii) la complexité

Enfin, après avoir explicité les notions de tâche et de famille de tâches, nous en venons au troisième élément qu'il nous paraît important de soulever dans la définition de J. Beckers et que nous mentionnons déjà dans la définition d'une famille de tâches : la complexité. Nous sommes bien conscients que la tentative de définition de cet auteur se situe dans une perspective tout à fait générale, nullement spécifique à l'apprentissage des langues. Il nous semble cependant que sa volonté de rester générale l'amène à manquer de précision justement par rapport à la notion de "complexité". En lisant sa définition de la compétence et les paragraphes s'y rapportant (Beckers 2002 : 56 ff.), il n'est pas aisé de percevoir ce qu'elle entend par complexe. Le lecteur pourrait hésiter à assimiler la complexité à la nouveauté lorsqu'il lit que (Beckers, op. cit. : 61.) "[la] tâche [...] sera complexe au sens où elle doit potentiellement déséquilibrer les élèves, être source de tension pour eux, et **donc ne pas leur être familière**"³⁴. Ce qu'elle répétera plus loin dans son texte (idem : 116) lorsqu'elle dit que pour conserver son caractère complexe une tâche doit respecter deux conditions dont une est le **caractère inédit**. L'autre condition assurant la complexité comme elle l'entend, étant le fait que les consignes n'induisent pas aux élèves les ressources qu'ils doivent mettre en œuvre afin de produire le résultat attendu³⁵. Contrairement à Beckers, Brown et al. (2002 : 18 f.) disent que cette dernière caractéristique est plutôt révélatrice de la *complexité cognitive*, qui est, à côté de la complexité du code et de l'exigence communicative, une des trois caractéristiques classant les tâches, ou plutôt les performances attendues, selon, ce qu'ils appellent, un ordre de *difficulté*. Nous voici donc en présence de deux concepts différents. La difficulté et la complexité. Quoique régulièrement occultée par la littérature (Skehan, 1998, Van Avermaet & Gysen, p. 30, In : Van den Branden, 2006, Brown et al., 2002) nous aimerions brièvement expliquer pourquoi nous faisons, tout comme Robinson (2001), la

³⁴ Notre mise en forme.

³⁵ Rappelons (cf p. 35) qu'il est important de distinguer résultat attendu et objectif d'une tâche. Comme le souligne Ellis (2003 : 8), il est utile de faire la distinction entre ces deux notions. L'objectif d'une tâche est le **but pédagogique**, qui, dans l'approche communicative, est essentiellement l'utilisation de la langue dans des contextes significatifs. Cependant, ce n'est pas l'unique objectif possible. Le but pédagogique dans le cas d'une tâche pédagogique, peut également être un exercice davantage axé sur la forme. Voir à ce sujet Godin & Bouillon (op. cit.) qui se basent sur la définition qui en est faite par Godin & Hoorelbeke (2002). Le résultat attendu par contre représente ce à quoi l'apprenant-utilisateur est parvenu après avoir exécuté ladite tâche, par exemple une description ou une liste de différences ou similitudes. En se basant sur cette distinction, Ellis (idem) stipule qu'un apprenant peut produire le résultat attendu (par exemple montrer les différences/similitudes) sans pour autant avoir atteint l'objectif de la tâche qui était l'utilisation de la langue cible pour communiquer au sujet desdites différences/similitudes.

différence entre difficulté et complexité lorsque nous parlons de tâche. Plus qu'un jeu de mots, cette différenciation est fondamentale.

Tout d'abord, la difficulté est, comme l'indique Robinson (2001 : 27) une *perception* de l'apprenant. Elle est de ce fait *dépendante de facteurs propres à l'apprenant*, telles sa capacité de concentration ou de mémoire, etc. La difficulté peut s'expliquer essentiellement grâce à deux types de variables (Robinson, 2001 : 32) : d'une part des variables affectives et d'autre part des variables d'aptitude. Les premières reprennent des facteurs de l'ordre du stress, de la motivation ou de la confiance en soi, par exemple. Robinson les perçoit comme plus changeantes, car liées à la méthode, au sujet et au contexte. Les secondes, les variables d'aptitude, sont davantage liées à l'intelligence ou aux styles cognitifs. Ces variables sont, toujours selon Robinson, plus stables tout au long de la période d'apprentissage car moins sujettes à des variations dues à des facteurs externes³⁶.

Venons-en ensuite à la complexité. Elle représente d'une certaine manière le point de vue de l'enseignant. Ce dernier aura, dans la conception de sa tâche, voulu lui attribuer un certain niveau de complexité. Cette notion dépend essentiellement de facteurs cognitifs. Dans Godin & Bouillon (2004 : 97) on retrouve cette distinction. Ils associent clairement la complexité au(x) processus cognitif(s) mis en jeu dans une tâche. Selon eux, une tâche est en effet complexe lorsqu'elle en appelle à plusieurs aptitudes, alors qu'elle est simple lorsqu'elle n'en sollicite qu'une. Van den Branden (2006 : 9) va dans le même sens lorsqu'il dit que l'objectif d'une tâche est, in fine, l'utilisation de la langue, qui est une aptitude complexe, exigeant de la part de l'apprenant qu'il manipule tant ses diverses ressources linguistiques que cognitives. Etant aussi donné que l'objectif de cette méthodologie est de rendre l'utilisateur de la langue opérationnel dans le monde réel, cela présuppose une grande variété d'activités qui feront appel à une multitude d'opérations cognitives. D'où le fait, comme le dit Robinson (2001, cité dans Van den Branden, idem), que l'exigence ou la complexité cognitive d'une tâche est un des facteurs déterminant le degré de complexité de la tâche. Contrairement cependant à Godin & Bouillon qui associent complexité et aptitudes (entendons par là, expression orale/écrite ou compréhension à l'audition/la lecture), Robinson (2001 : 30 f. Notre traduction) grade la complexité (cognitive) de la tâche suivant deux axes. Tout d'abord, il identifie les *exigences cognitives (resource-directing)* selon lesquelles on va plus ou moins guider

³⁶ Sans être des spécialistes du domaine, nous estimons que des facteurs tels que l'intelligence ou l'aptitude ne sont pas des concepts facilement mesurables, ou, s'ils sont mesurés, que la fiabilité de ces mesures semble encore toute relative. En tant qu'enseignant en langues, il est fort probable que nous nous soyons déjà surpris à qualifier un élève de particulièrement intelligent ou ayant (ou non) la "bosse" des langues. Cependant, sans vouloir mettre en cause ces perceptions (mise en cause pour laquelle, n'étant pas psychologues ou psychopédagogues, nous manquons de données objectives), nous retiendrons ici surtout la notion de style cognitif comme étant une variable d'aptitude, le style cognitif ayant une influence démontrée sur l'apprentissage.

l'apprenant à travers la tâche. Il identifie trois éléments nuanciant les exigences cognitives : la quantité d'éléments guidant l'apprenant à travers la tâche, la proximité temporelle et spatiale avec l'objectif de l'activité et le degré de raisonnement que nécessitera la tâche. Ensuite, le second élément, est la sollicitation des *ressources internes de l'apprenant (resource-depleting)*. Ce second critère de complexité comprend à nouveau trois éléments : l'immédiateté de la tâche (plus ou moins de temps de planification), le fait qu'une tâche soit isolée ou qu'elle soit liée à la réalisation d'une ou d'autres tâches ainsi que la familiarité de l'apprenant avec la tâche.

Concrètement, supposons que la tâche demandée à l'apprenant est par exemple la description d'un chemin à partir d'une carte. Nous pourrions faire varier le degré de complexité de cette tâche suivant les deux axes (exigences cognitives et sollicitation des ressources). Par exemple, plus il y a d'éléments guidant l'apprenant à travers une tâche, ici, supposons que le chemin à décrire est surligné sur la carte, plus cette tâche sera simple. Plus la carte sera détaillée, plus le degré de raisonnement que devra fournir l'apprenant sera élevé, ainsi donc aussi le degré de complexité de la tâche. Pareillement, si la carte représente le chemin qu'un apprenant vient de parcourir, par exemple pour se rendre au cours, elle sera peu éloignée temporellement et spatialement de la réalité de l'apprenant, ce qui rendra la tâche moins complexe. Enfin, considérant l'axe de la sollicitation des ressources internes, nous pouvons garder la même tâche de description d'un itinéraire à partir d'une carte et en nuancer sa complexité. Plus le degré d'immédiateté de la tâche est grand, c'est-à-dire moins l'apprenant aura le temps de planifier son exécution, plus la tâche sera complexe. Dans l'exemple indiqué ci-dessus, en situation d'interaction directe, avec peut-être des facteurs externes induisant un degré d'urgence (un horaire, p. ex.), la tâche sera plus complexe ; elle serait davantage simple si l'apprenant avait le temps de planifier son discours. Pareillement, plus la tâche reposera sur des éléments nouveaux ou inconnus pour l'apprenant, par exemple une nouvelle carte jamais vue auparavant au cours, (moins elle lui sera familière), plus elle sera complexe. Enfin, plus il y aura de tâches connexes, par exemple imposer de passer par l'un ou l'autre endroit avant d'atteindre la destination finale sur la carte, prendre tel bus ou tel taxi, etc, plus la tâche sera complexe.

Ces deux axes permettent donc, d'après Robinson (2001 : 30-38), de moduler les tâches selon différents degrés de complexité en fonction d'un modèle bien défini.

En reprenant ces arguments, nous ne voulons aucunement démontrer que les deux notions de complexité et de difficulté sont antagonistes. Nous sommes simplement d'avis que le concepteur de la tâche, d'une part, peut avoir une influence tout à fait active et consciente sur la complexité de celle-ci alors que l'apprenant ne peut avoir d'influence à ce niveau. L'apprenant peut, quant à lui, soit à travers ce qu'il peut exprimer, soit à travers le résultat de sa performance, donner une indication de la difficulté qu'a représenté pour lui une tâche d'un niveau de complexité donné. Bien identifier les difficultés des apprenants,

qu'elles soient de l'ordre de la méthode d'apprentissage (style cognitif) ou de la gestion du stress par exemple (ce qui peut influencer la disponibilité de ses propres ressources), peut alors efficacement guider l'enseignement ou initier une remédiation adaptée.

Bref, nous avons vu que la notion générique de compétence a certes fait couler beaucoup d'encre. Elle semble toutefois poser moins de problèmes de définitions et rallier un plus grand consensus que toutes les notions –tâches – familles de tâches – complexité– qui y sont liées. Nous constatons que la notion de tâche, malgré plus de vingt années de réflexion dans le domaine, ne trouve pas encore de définition tout à fait satisfaisante. S'il est désormais acquis qu'il existe essentiellement deux types de tâches (les tâches réelles et les tâches en situation d'apprentissage d'une langue étrangère), nous avons, pensons-nous, pu montrer au lecteur qu'il existe encore des différences sensibles ; différences que nous avons tenté de synthétiser ici. Et, notre propre définition, quoique peut-être davantage adaptée au contexte particulier de cette recherche, ne clôturera pas le débat. Il en est de même en ce qui concerne la notion de complexité qui vise à catégoriser les tâches. Plus encore que la tâche, cette notion est source de confusion et est encore fréquemment confondue avec celle de difficulté. Même si nous avons, dans la lignée de Robinson (2001) tenté d'y apporter un peu de clarté, nous n'aurons ici pas la prétention d'avoir apporté une solution définitive. Nous espérons toutefois avoir pu démontrer qu'il est utile de faire la distinction entre complexité et difficulté afin de parvenir à une catégorisation plus objective des tâches, ce qui peut avoir des incidences directes sur l'enseignement-apprentissage, mais qui aura également, in fine, une grande influence sur la validité et la fiabilité des évaluations des performances des apprenants.

La notion de *compétence* que nous venons de traiter est donc le premier élément qu'il nous paraissait utile de cerner avant de préciser notre travail de définition en nous focalisant sur la compétence *communicative*. Cette dernière est en effet la notion centrale de l'apprentissage des langues étrangères et nous en proposons ci-dessous une analyse plus détaillée.

3.1.2 La compétence communicative : de l'intention centenaire au phénomène récent. La route sinueuse de la définition de la notion.

Nous essayons maintenant de faire (un peu plus) la lumière sur le vaste concept de compétence communicative. Comme nous le verrons, ce concept n'est pas récent et a fait couler beaucoup d'encre. Nous proposerons au lecteur un survol de l'évolution de la notion à l'aide de la principale littérature sur le sujet. Cela nous permettra de mesurer l'étendue du concept et de ses nombreuses composantes. Ensuite nous tenterons d'apporter notre pierre à l'édifice en présentant notre propre définition d'une compétence

communicative telle que l'on pourrait l'envisager dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère en CFWB.

3.1.2.a Approche ou méthode communicative ? Tentative d'éclaircissement.

En 1994 déjà, Puren (1994 : 34) souligne le fait que la "compétence de communication" est extrêmement large, ce qui rend difficile la rédaction d'une définition précise de cette notion. Outre une tentative de rendre plus précisément compte de ce qu'est *une* (et non "la") compétence communicative, nous aimerions ici également brièvement discuter du choix possible, à nos yeux pas anodin, entre l'appellation "approche" ou "méthode" communicative. Nous optons pour le concept "d'approche" communicative parce que celui-ci traduit selon nous mieux la pluralité de ce courant méthodologique ; pluralité qui nous est chère et que nous opposons au dogmatisme méthodologique des documents de référence pour l'enseignement des langues en CFWB. Ce faisant, nous suivons la voie ouverte par Puren (1994) qui oppose l'approche communicative aux méthodologies antérieures³⁷ qu'ont été les méthodes traditionnelle, directe, active et audiovisuelle. Toutes ces méthodes avaient un noyau dur, une pensée quasi unique les guidant. Et, toujours selon Puren (1994 : 36 ; voir également Decoo, 2001 : 4), une méthode est créée lorsqu'on est en présence d'une rupture bien établie au niveau des objectifs, des contenus et des grands principes méthodologiques. Decoo (idem : 17) propose la définition ironique suivante, qui résume parfaitement l'aperçu historique que nous donnons ci-après :

"A language teaching method is an approach that neglects at least one important component. That deficiency is its Achilles heel, which will ultimately cause its death because criticism concentrates on that one neglected aspect.

Ainsi, la méthode directe (MD) rompt avec la méthode traditionnelle (MT) en ce sens qu'elle s'oppose à tous, sinon à une majorité des principes directeurs de la MT (Puren, 1988 : 106 f.) : plus (aucun) recours à la langue maternelle et donc (presque) plus de traductions, on poursuit un objectif pratique (savoir utiliser la langue en situation [sic!]) et non plus culturel/littéraire, priorité non plus à l'écrit (souvent littéraire) mais à l'oral, etc. Par la suite, dès le passage en France à la méthode dite active (MA), Puren (op. cit. : 213) note qu'il y aura une "réticence à nommer la nouvelle méthodologie [et que cette réticence] est en elle-même révélatrice de la volonté d'éclectisme [...]". En effet,

³⁷ Germain (1993 : p. 13 ff.) ne fait quant à lui pas de distinction entre méthode et approche et catégorise ces deux termes comme étant "synonymes". Il va jusqu'à dire que ces termes sont utilisés comme synonymes. Ce point de vue est surprenant à nos yeux, puisque la littérature fait en règle générale bien la différence, et ce depuis les débuts. Ainsi, nous retrouvons cette notion de "communicative approach" dans le texte de Canale & Swain (1980 : p. 1), qui est considéré par Puren (op. cit.) comme l'un des textes ayant contribué à la gestation de l'approche et étant donc en quelque sorte un texte fondateur.

contrairement à la rupture nette observée entre la MT et la MD, la MA se voudra "simplement" plus souple. Nous trouverons à cette époque et avec la MA, c'est-à-dire entre les deux guerres (et même jusque peu après la seconde guerre mondiale), un argument qui étaye notre choix de préférer le concept d'approche à celui de méthode. La MA est (Puren, idem : 216) en effet à la fois *continuité* et rupture par rapport au passé. Tout en ayant la volonté de se présenter comme un ensemble cohérent, la MA va prendre ce qu'elle estime être le meilleur des deux méthodes précédentes, ce qui lui vaudra également les appellations de méthode éclectique ou mixte. C'est ce manque de noyau méthodologique dur, ce manque d'opposition avec le passé qui entraînera l'hésitation dans la dénomination de ce courant comme "méthode". Ce qui est à notre sens identique à ce qui se passe à l'heure actuelle et qui, à nos yeux, justifie davantage l'appellation d'approche plutôt que celle de méthode pour le courant méthodologique actuel dans l'apprentissage des langues étrangères.

Tant la rupture avec la méthode précédente d'une part, que ce que Puren appelle le "nouveau" noyau méthodologique d'autre part, seront à nouveau plus clairs dans la méthode audiovisuelle (MAV). La méthode est (Puren 1988 : 284) "construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son" et basée sur les postulats linguistiques du structuralisme et de la psychologie behavioriste (pour ce qui est de la variante nord-américaine de la MAV, qui sera plutôt appelée méthode audio-orale ou MAO). L'évolution de la MAV en méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) est due en partie, comme chaque fois, à la déception quant aux résultats atteints avec les méthodes antérieures ainsi que, en Europe centrale, à la volonté de distanciation par rapport aux théories strictement structurales et behavioristes américaines. La méthodologie SGAV prépare en quelque sorte déjà le terrain à l'avènement d'une approche communicative dans la mesure où elle (Puren, idem : 346) "[propose] une théorie de la signification (et donc de la compréhension) en situation de communication orale". La notion de communication dans sa globalité (ce que nous interprétons comme le signe d'une marche progressive vers le développement de la notion de compétence communicative liée à l'approche du même nom) sera donc un facteur de différenciation crucial entre la méthodologie SGAV, la MAO et la MAV. Une critique de Guberina, quoique commentant le manque de différence que font les enseignants entre les méthodes plus "behavioristes" et les conceptions plus communicatives des méthodologues SGAV, en témoigne. Il reproche aux utilisateurs des cours SGAV (1984, cité dans Puren, 1988 : 349.) de ne pas tenir compte "de la totalité des procédés mis en œuvre dans le **processus global de la communication**" (Notre mise en forme). Par ailleurs, déjà Renard R. en 1965 ainsi que Besse H. en 1985 (cités dans Puren, idem : 347) qualifient cette théorie de "philosophie, entendue comme un ensemble de conceptions et d'attitudes par rapport au langage et son acquisition, [plutôt] qu'une véritable théorie dont il suffirait de tirer des applications".

Une philosophie, voilà donc ce qu'est à nos yeux l'approche communicative. Non une méthode unique reflétant un noyau méthodologique dur ainsi qu'une conception limitée de la visée de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'approche communicative ne fait ni l'éloge ni ne rejette la grammaire, comme l'ont fait la MT et la MD. Elle ne limite pas la visée de l'apprentissage d'une langue étrangère à la pratique écrite ou à la pratique orale, toujours comme les MT et MD. En outre, elle ne conçoit pas la langue comme étant un ensemble de structures, ce qui a amené la didactique des langues étrangères à se concentrer sur les aspects morphosyntaxiques de la langue parlée comme le fait la MAO. L'approche communicative, comme nous le verrons ci-dessous considèrera également les aspects sémantico-pragmatiques d'une langue, se focalisant donc davantage sur la transmission du sens dans des situations diverses plutôt que sur la réalisation d'un énoncé sur la base de critères morphosyntaxiques. Par ailleurs, l'objectif de l'approche communicative, le développement d'une compétence de communication, est un objectif (Puren, 1994 : 34) "bien plus complexe que l'ancienne compétence linguistique", comme nous le verrons ci-dessous. Elle comportera de nombreux aspects qui varieront sensiblement, notamment en fonction des besoins des apprenants. Cette centration sur l'apprenant fait que (Puren, op. cit. : 38) "l'AC est et restera un objet méthodologique partiellement non identifiable".

Enfin, il faut bien reconnaître que l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères de Puren met en lumière l'échec des méthodologies passées à atteindre leur objectif (qui a, depuis la MD du début du 20^{ème} siècle été l'utilisation de la langue). Ces échecs répétés sont, selon nous, probablement aussi dus au fait que l'objectif visé était le niveau (semblable à celui) du locuteur natif.

Afin de mettre en exergue le fait que cette souplesse de l'AC est une qualité qui a fait défaut aux méthodes précédentes, ne citons que l'exemple de la méthode de l'armée qui a servi de base à la MAO. Cette méthode a atteint des résultats assez remarquables dans le contexte propre à la seconde guerre mondiale avec le public d'apprenants sélectionnés qu'étaient des militaires triés sur le volet. Toutefois, elle n'a pas du tout eu les résultats escomptés une fois appliquée à un public lambda. Et cette déception est due au fait que l'on a omis de tenir compte de toutes les particularités des différents publics qui ont témoigné d'une motivation et d'une réceptivité toute autre face à la rigueur et la répétitivité des exercices structurels. Peut-être une approche davantage centrée sur l'apprenant comme l'AC aurait-elle permis d'éviter cet écueil majeur. Le CECR semble tirer les leçons de l'histoire en proclamant que son (Conseil de l'Europe 2001 : p. 110) "**principe méthodologique fondamental [est]** de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social." En outre, comme nous le mentionnerons encore par la suite, le CECR stipule clairement que l'objectif à atteindre n'est pas un niveau égal à la langue maternelle (idem : 34) : "Bien que **le Niveau C2** ait été intitulé

Maîtrise, on n'a pas l'ambition d'égaliser la compétence du locuteur natif³⁸ ou presque."

En bref, l'approche communicative³⁹ est plus une philosophie, acceptant toutes les méthodes qui pourraient convenir à l'apprenant, à ses motivations, à la situation ou à la langue, ce qui motive, à nos yeux, la qualification d'approche plutôt que celle de méthode.

3.1.2.b La définition d'une compétence communicative : déconstruction de la notion.

En ce qui concerne une tentative de définition d'une compétence communicative, nous nous devons d'attirer d'emblée l'attention du lecteur sur la différence fondamentale entre *compétence* et *performance* déjà introduite par Chomsky en 1965. Une simplification extrême nous amènerait à dire que *la compétence* est davantage une notion théorique de contenu, de savoir et savoir-faire, alors que *la performance* est la réalisation observable de cette compétence par l'apprenant-utilisateur.

Mais avant de considérer Chomsky, nous proposons au lecteur de prendre un peu plus de recul afin de mieux considérer toute l'amplitude que la notion de "compétence communicative" a prise au fil du temps et des recherches. Comme nous l'abordions ci-dessus, le terme "compétence" ne traduit pas une notion purement didactique. Il est également très en vogue dans le milieu des entreprises afin d'y définir et d'évaluer les compétences d'une personne en vue d'occuper une fonction particulière, ce que mentionne également Savignon (1983 : 2). Outre le fait que ce concept soit, de façon générale, capable de réconcilier les attentes du patronat et celles du monde pédagogique

³⁸ C'est nous qui soulignons.

³⁹ Notons ici que pour Decoo (2001 : 7 et passim), nous nous trouvons à l'heure actuelle dans l'ère "post-communicative". Selon lui, cette dernière se différencie de l'approche communicative des années 70 à 90 par l'importance accordée depuis le milieu des années 90 aux besoins individuels de l'apprenant et à la variété des styles d'apprentissage. Ceci engendre entre autres, dit-il, un retour sur une certaine forme d'enseignement de la grammaire si l'apprenant en manifeste le besoin. Suivant son expertise de l'histoire de la didactique des langues, notre travail se situerait donc parfaitement dans ce courant post-communicatif. Nous portons en effet une attention marquée aux **besoins** des apprenants et ne souhaitons pas négliger l'apprentissage du code. Sans avoir la prétention de contredire Decoo, nous souhaitons ici rester plus prudents. En effet, nous estimons nous trouver au tout début de l'émergence de l'ère post-communicative. Et il est, à nos yeux, encore difficile d'en apercevoir clairement les contours. Enfin, nous notons que dans l'ère communicative des années 70-90, quoique marquée par une approche notionnelle-fonctionnelle de l'apprentissage d'une langue, la grammaire n'a pas été délaissée. Ni, par ailleurs, les besoins de l'apprenant. Il est en effet difficilement réfutable que le Threshold de 1975 n'est pas centré sur les besoins de l'apprenant. Et, que l'on se réfère à l'ouvrage en question (van Ek, 1975 : pp. 34-45) "Chapter 11 Language Forms" pour s'apercevoir que ce que nous appelons le "code" n'est en rien délaissé dans cette approche. A nos yeux, la rupture entre l'ère communicative et post-communicative n'est pas (encore ?) assez visible, ce qui justifie le fait que cette remarque se trouve en note de bas-de-page et ne constitue pas un chapitre ou un paragraphe à part entière dans notre travail.

(voir Crahay, 2006 : 98 ff.), une définition de ce concept adapté au domaine de l'apprentissage des langues étrangères renforcera, s'il en est encore besoin, le lien entre deux des trois piliers de ce travail : la définition d'un profil d'apprenant en langues (intrinsèquement lié à la notion de compétence) et l'identification des besoins que nous avons menée. Dès 1980 et le remarquable travail de synthèse de Canale & Swain (1980), il apparaît en effet que le concept de compétence communicative et la pratique de l'identification des besoins sont étroitement liés (voir aussi Savignon, 1983 : 124). En tentant de définir la place qui est à accorder à la grammaire dans une approche communicative, ils synthétisent les réflexions et résultats de chercheurs accordant à la grammaire tantôt une place primordiale (Chomsky), tantôt plus secondaire par rapport au sens (Hymes 1972, Savignon 1972 & 1983, Munby 1978, Widdowson 1978, par exemple). Une de leurs hypothèses qui en résulte (Canale & Swain, 1980 : 18) est le fait qu'une impulsion positive peut être donnée à l'interaction nécessaire entre grammaire et communication si l'on base **la sélection des notions grammaticales** sur **les besoins communicatifs** des apprenants-utilisateurs. En effet, *en identifiant les besoins* communicatifs des apprenants, on peut supposer que la motivation à exprimer leurs besoins les amènera à avoir un a priori plus favorable à la grammaire nécessaire à leur utilisation de la langue, ce qui devrait en faciliter l'assimilation. Cette hypothèse part du principe qu'il y a bel et bien une place accordée à la grammaire dans une approche communicative. Et nous y souscrivons pleinement, comme par ailleurs les auteurs cités dans ce chapitre. Toutefois "grammar for the sake of grammar" est une méthode pour le moins fortement mise en doute et, à partir des années 70, l'enseignement de la grammaire devait remplir un autre but que la maîtrise des structures : celui de permettre la communication. A partir de là, il n'aura fallu que la prise en compte progressive d'aspects sociologiques (Halliday 1970, Hymes 1971) pour que l'on prenne conscience de la diversité des *besoins communicatifs*. Une dizaine d'années plus tard, Savignon (1983 : 24 & 124) cite *les besoins des apprenants* comme étant un concept non seulement associé à, mais aussi comme un processus se situant *en amont* de l'enseignement communicatif des langues (communicative language teaching). Nous pensons qu'il ne peut y avoir de mention plus explicite du lien entre d'une part l'identification des besoins des apprenants et d'autre part l'approche communicative de l'apprentissage d'une langue.

3.1.2.c Les composantes d'une compétence de communication dans la littérature

Dans le très bref paragraphe qui précède, nous abordons déjà deux composantes de la compétence communicative : une compétence grammaticale (concept auquel nous allons préférer la notion de compétence discursive ; voir paragraphe suivant) ainsi qu'une compétence sociolinguistique. Penchons-nous plus en détail sur ces deux premiers éléments.

(i) La grammaire

La compétence grammaticale en tant que telle a toujours fait partie intégrante de l'apprentissage des langues, à différents degrés.

Dans la première moitié du 20^{ème} siècle, les linguistes se sont focalisés sur la phonologie et la morphologie. Il aura fallu attendre Chomsky et les années 60 pour voir naître l'intérêt pour les structures profondes ou sémantiques. La grammaire générative-transformationnelle de Chomsky a commencé à s'intéresser à une *compétence* grammaticale "universelle" commune à tous les natifs d'une langue. La connaissance de cette grammaire amène l'utilisateur de la langue à manifester cette compétence au travers de ce que Chomsky appellera la *performance*. Pour étayer sa théorie, il se basera sur le locuteur parfait, ou, comme il l'appelle, "an ideal speaker-listener" qui, d'un point de vue linguistique, évoluera dans une communauté linguistique parfaitement homogène. Chomsky va considérer que les données sur lesquelles se basait la linguistique structuraliste traditionnelle sont inadéquates, car parsemées d'erreurs. Par "erreur", Chomsky entend "phrases non-grammaticales" que produira un locuteur natif lambda, soit par distraction, soit par manque d'aptitude, etc. Ainsi, la compétence (selon Chomsky, la maîtrise du système linguistique/grammatical d'un locuteur idéal) se résume, en fait, à une compétence grammaticale, ou, comme le formulent Canale & Swain (1980 : 3) en parlant de cet aspect de la théorie de Chomsky :

Given this perspective, a theory of competence is equivalent to a theory of grammar and is concerned with the linguistic rules that can generate and describe the grammatical (as opposed to ungrammatical) sentences of a language."

Pour nous, il ne s'agit pas de limiter *la connaissance* de la langue à la grammaire. Ainsi, nous préférons, comme nous le schématisons dans la Figure 5 (p. 63), faire référence à un savoir qui reprendra deux grandes catégories : le code (connaissances linguistiques) et la culture. Cela a, selon nous, le mérite de clarifier la situation par rapport à la grammaire et aux autres connaissances d'ordre formel. En faisant cela et en les dissociant de leur mise-en-œuvre dans la réalisation d'une performance communicative, nous réservons aux connaissances la place visible qu'elles méritent dans la conception et la définition de la notion de compétence communicative dans son ensemble. La mise en œuvre de ces connaissances se fait pour nous à travers la compétence discursive que nous détaillons ci-dessous.

(ii) La compétence discursive

Au concept chomskyen de compétence grammaticale, nous préférons le terme de *compétence discursive*. Nous laissons la grammaire dans la rubrique des connaissances et proposons ici d'élargir la notion de compétence discursive introduite par Canale (In : Richards, 1983 : 9). Il y définit la compétence discursive comme étant la capacité à combiner *formes grammaticales et sens* afin d'obtenir un texte, écrit ou oral, de différents

genres. La cohérence et la cohésion sont deux critères qui pourront mesurer le degré de réussite de mise en œuvre de cette compétence.

Pour rappel, *la cohérence* reflète l'adéquation entre le texte produit et le contexte ou le stimulus qui aura enclenché la réaction. Selon nous, choisir le temps grammatical approprié dans une réponse, par exemple qui porte sur un fait passé, relèvera donc du respect de ce critère. Le choix du temps grammatical approprié et sa mise en œuvre correcte relèvent d'une compétence discursive. En ce qui concerne *la cohésion*, selon Siouffi et Van Raemdonck (1999 : 112) "[un] texte respectera les conditions de cohésion si toutes les phrases qui le composent sont chaque fois acceptées comme des suites possibles du contexte précédent." Cet aspect ne concerne pas seulement l'utilisation appropriée de connecteurs⁴⁰, mais aussi selon nous, par exemple, la concordance des temps ou l'utilisation correcte de pronoms (à nouveau pour illustrer la mise en œuvre de connaissances grammaticales). Canale (In : Richards, 1983 : 10) poursuit avec un autre exemple nous situant au niveau syntaxique. Cela concerne la connaissance formelle d'un certain type de phrase et sa mise en œuvre dans un contexte, qui relèvera de la compétence discursive :

Speaker A: What did the rain do ?

Speaker B: The crops were destroyed by the rain.

Cet exemple illustre la métaphore de Lantolf & Thorne (2006 : 4), "the recipe is not the dish". Quoique correcte du point de vue de la grammaire et de la syntaxe, la réponse du Speaker B est inappropriée parce qu'elle ne respecte pas l'organisation présumée de la phrase dans ce contexte. En effet, en principe le thème (ce que l'on sait, le sujet du discours) précède le rhème (l'information nouvelle) en anglais. Ainsi, la connaissance syntaxique n'est ici pas mise en cause⁴¹, ***mais on se focalise sur sa mise en œuvre appropriée*** dans un contexte donné.

En bref, à la notion de compétence grammaticale, nous préférons la distinction entre ***connaissance grammaticale*** et ***compétence discursive***. Cette dernière étant donc pour nous la capacité à ***mettre en œuvre de façon appropriée*** les connaissances liées au code.

Cette compétence discursive est donc une des composantes d'une compétence communicative.

⁴⁰ Comme semble a priori l'indiquer la première partie de la définition qui en est faite par Canale (1983. In : Richards, 1983 : 9.) : "Cohesion deals with how utterances are linked structurally and facilitates interpretation of a text. For example, the use of cohesion devices such as pronouns, synonyms, ellipsis, conjunctions and parallel structures serves to indicate how a group of utterances is to be understood (e.g. logically or chronologically) as a text" (Mise en forme personnelle).

⁴¹ Comme l'indique par ailleurs clairement le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : 96.). Il stipule en effet clairement que cette compétence est le fait de la "***connaissance*** de l'organisation des phrases" (C'est nous qui soulignons) et la capacité à les maîtriser pour structurer l'information d'un texte suivant des conventions propres à une communauté linguistique donnée. Ce qui relie ouvertement compétence discursive et sociolinguistique.

(iii) La compétence sociolinguistique

La notion de performance n'en reste pas moins intéressante, car la compétence discursive ne peut tout englober. Même si pour Chomsky, la performance est la réalisation d'une compétence grammaticale et permet de rendre compte de la (non) grammaticalité des phrases, sa théorie ouvre, malgré elle probablement, la voie à une nouvelle interprétation de la langue. Très rapidement après la parution de cette théorie, plusieurs linguistes dont Hymes dès 1972 (Hymes, 1991 pour la traduction française sur laquelle nous nous basons), dénonceront les lacunes de cette interprétation à leurs yeux trop restrictive de la notion de performance. Il manque en effet à leurs yeux (Hymes, mais aussi Campbell & Wales, 1970, cités dans Canale & Swain, op. cit.) une place qui permette de rendre compte de l'acceptabilité ou de "l'appropriété" (Hymes, 1991 : 18, 105) d'un énoncé dans son contexte situationnel et verbal. La performance est donc selon lui plus que la capacité de produire et comprendre toutes les phrases grammaticales. Il illustre sa position à l'aide de l'exemple suivant (Hymes, 1991 : 74) :

Considérons donc le cas d'un enfant qui possède précisément cette aptitude [produire des phrases grammaticales]. Un enfant qui produirait absolument n'importe quelle phrase se ferait probablement enfermer si, non seulement ses phrases, mais aussi ses prises de parole et ses silences intervenaient au hasard, de façon imprévisible. D'ailleurs, un individu qui choisit les occasions de parler et les phrases de façon convenable mais qui n'a la maîtrise que des phrases parfaitement grammaticales est, dans le meilleur des cas, un peu bizarre. Certaines circonstances exigent que l'on soit non-grammatical, de façon appropriée.

Cette citation est intéressante à plus d'un égard. Elle introduit et tente de démontrer non seulement l'utilité de la notion d'appropriété, *lorsqu'utilisée de façon concomitante à la grammaticalité*. Elle annonce selon nous également les notions (a) d'interaction et (b) de "libre" créativité (notion dont traitera par ailleurs Hymes lui-même), ce qui nous amènera à approfondir la troisième composante d'une compétence communicative : **la compétence sociolinguistique**. Enfin, selon nous, en mentionnant prise de paroles et silences, elle intègre également celle de compétence stratégique (voir point iv.) qui sera la quatrième composante du concept global qu'est la compétence communicative.

a) L'interaction dans l'exemple de Hymes

Lorsque Hymes évoque le caractère imprévisible de certains comportements (ici, communicatifs), il mentionne, consciemment ou non, le fait qu'il y a dans toute production (orale ou écrite) une certaine forme d'interaction. Si l'on part du principe que le locuteur "sait" ce qu'il dit/écrit, le caractère imprévisible de l'énoncé ne peut être conféré que par une personne différente du locuteur, ce qui, à nos yeux, implique une certaine forme d'interaction, même si ce n'est à ce stade pas encore l'interaction telle qu'on la conçoit aujourd'hui, c'est-à-dire, le débat, l'échange d'idées, *l'action entre*

plusieurs personnes. Pour nous cette référence dès le début des réflexions sur la compétence communicative est primordiale. Nous verrons que l'interaction est inhérente à cette conception de l'approche communicative et qu'elle trouvera une place centrale dans l'approche "actionnelle" du CECR. Car même lorsqu'on produit un exposé oral (que nous différencions de l'interaction orale dans les aptitudes), il y a, si l'on considère le point de vue de l'acte communicatif, une forme d'interaction dès lors qu'on s'écarte du monologue et que notre production engendre des "processus de compréhension" de la part d'autrui (Canale, 1983. In Richards, 1983 : 4). Nous en voulons pour preuve que, même lorsqu'il s'agit d'un exposé, un bon orateur aura prévu ou fera spontanément des répétitions, des résumés ou des pauses (ce qui relève de ce qu'on appellera ci-dessous une compétence stratégique) dans son discours. Il le fera dans le but de ne pas "perdre" son public, de le garder intéressé et attentif, bref, afin de lui faciliter le(s) processus de compréhension. Cette notion d'interaction confère, selon nous, à la notion de compétence stratégique une place non négligeable, voire centrale dans une approche centrée sur le développement d'une compétence communicative.

b) La notion de créativité dans Hymes : embryon de la dimension sociolinguistique.

Ensuite, à la fin de la citation, Hymes mentionne le fait que l'on puisse se trouver dans des situations exigeant des énoncés non-grammaticaux (à condition qu'ils restent toutefois appropriés). Cela traduit pour nous clairement la notion de créativité dans la mesure où un locuteur fait consciemment abstraction des règles, qu'elles soient grammaticales, phonologiques ou autres, pour produire un énoncé "nouveau". Rappelons que pour Chomsky, la notion de créativité est associée au fait de pouvoir produire, de façon indépendante à une situation externe, un nombre illimité de phrases nouvelles (grammaticalement correctes et à partir d'un nombre limité de règles). Pour Hymes, et selon notre propre conception de la compétence communicative également, cette vue est trop réductrice. Hymes part du principe qu'on ne peut conférer à la phrase un caractère nouveau, juste parce qu'elle n'a jamais encore été produite par le locuteur. Il est d'avis que *la nouveauté, et donc la créativité, ne résident pas que dans la syntaxe*. Si l'on considère qu'il y a une dimension individuelle et culturelle dans un énoncé, il faut alors en analyser l'appropriété par rapport à ces dimensions. (Hymes 1991 : 105) "[...] il est évident que l'on doit alors identifier ce qui est nouveau dans une situation et ce qui est nouveau dans le discours qui s'y réalise contre un fond plus vaste que celui de la simple syntaxe formelle". Hymes ne veut donc clairement pas associer la créativité à la seule nouveauté. En introduisant les dimensions "individuelle" et "culturelle" dans l'analyse de la performance de l'utilisateur d'une langue, il introduit un espace pour la dimension socioculturelle et la (compétence) sociolinguistique.

En effet, dès lors que l'on confère à l'individu et à la culture la capacité d'influer non seulement sur la créativité linguistique, mais aussi sur l'appropriété d'un énoncé, nous entrons dans le domaine de la sociolinguistique. Le discours acquiert un caractère

approprié par rapport à une situation donnée et non plus par rapport à une grammaticalité. En outre, un aspect créatif sera également jugé par rapport à ce même contexte plutôt que par rapport à la nouveauté chomskyenne.

C'est la sociolinguistique qui donnera à la notion de "performance" une nouvelle dimension, **autre que celle entendue par Chomsky**. Certains usages du terme de "performance" entretiennent cependant un certain flou, comme lorsque Kempson dit (1977, 54-55, cité dans Canale & Swain, 1980 : 5 f.), "A theory which characterizes the regularities of language is a competence theory [...] A theory characterising a speaker's ability to use his language appropriately **in context**, a theory of *communicative competence*, is, simply a **performance theory**" (Mise en forme personnelle). Cet extrait nous montre que l'auteur "réduit" la compétence communicative à la performance, c'est-à-dire à la réalisation d'une compétence grammaticale si l'on s'en tient au sens chomskyen. De ce fait, comme le critiquent Canale & Swain, elle exclut la compétence sociolinguistique de l'étude sur la compétence. **Paradoxalement**, elle indique clairement que l'utilisation de la langue se fait en contexte et de façon appropriée à ce dernier, reconnaissant ainsi pour nous le rôle indiscutable d'éléments socioculturels. C'est pourquoi nous, dans la lignée de Canale (1983, In : Richards, ed., 1983 : 6 ff.) et contrairement à Kempson, préférons la notion de compétence communicative lorsque nous parlons du concept général, plutôt que la "simple" notion de performance qui est, jusque là, trop marquée par les postulats de Chomsky.

Canale (op. cit) définit la compétence sociolinguistique comme étant la capacité de produire des énoncés appropriés dans le fond et dans la forme. L'appropriété de fond détermine le caractère approprié de fonctions communicatives, d'attitudes et d'idées par rapport à des situations données. L'appropriété de forme considère le fait qu'un fond est véhiculé par une forme verbale (ou non) appropriée au contexte sociolinguistique. Pour illustrer ses propos, il donne l'exemple d'un serveur qui prendrait une commande en donnant un ordre à ses clients ((in)appropriété de fond) ou qui, quoique utilisant une fonction langagière appropriée (une demande), s'adresserait aux mêmes clients dans un registre ou avec un vocabulaire inapproprié ((in)appropriété de forme).

Dès l'instant où l'on accepte pour principe qu'un acte de communication se réalise dans une forme d'interaction et qu'il se mesure à son résultat (que nous appellerons performance), il va de soi que dans la production attendue de l'apprenant, le critère sociolinguistique est inévitable. Par ailleurs, comme le pointe avec beaucoup de pertinence Wolfson (In : Richards, ed., 1983 : 62.), alors que les natifs sont, dans l'interaction avec des personnes étrangères, relativement tolérants par rapport aux erreurs de prononciation ou de syntaxe, ils ont tendance à l'être nettement moins lorsqu'il s'agit d'erreurs ayant trait aux "rules of speaking", c'est-à-dire ce que l'on pourrait appeler les

règles de bonne conduite langagière⁴² (notre traduction). Cela est dû au fait qu'il est fort probable que le locuteur natif "naïf" ne soit pas conscient de cette relativité sociolinguistique. Wolfson (op. cit) :

What needs to be understood here is that rules of speaking, or more generally, norms of interaction are both culture specific and largely unconscious. [...] For these reasons, it has been stressed again and again [voir également Canale 1983, Canale & Swain 1980, Hymes 1991, par exemple] that language instruction must not be limited to the teaching of the traditional written and oral skills but rather that the aim of such instruction must be what has come to be known as communicative competence".

Cependant, comme le résume on ne peut mieux Coste (In : Roulet & Holec, eds., 1976 : 35.) "Hymes [...] nous rappelle que l'enseignement d'une compétence de communication ne devrait pas seulement s'en tenir à la pratique de réalisations linguistiques [...] **simplement mises en rapport avec des règles sociolinguistiques**" (Mise en forme personnelle). Il faut qu'entrent en jeu d'autres compétences que ces deux premières – compétence discursive & compétence sociolinguistique– dont nous venons de fournir au lecteur un aperçu. L'apprenant-utilisateur, s'il veut communiquer efficacement en langue étrangère, doit pouvoir combiner différentes compétences. Afin de clarifier le lien qui existe entre elles, nous proposons un terme fédérateur qu'est celui de "*pragmatique*". Selon Hymes (1991 : 111), "*la pragmatique est l'organisation de la parole par rapport à ses usagers et à ses contextes.*" Partant de ce principe, nous estimons qu'il est raisonnable d'inclure une compétence sociolinguistique dans ce concept "fédérateur" de compétences pragmatiques (cf. Figure 5).

Des recherches plus récentes dans le domaine de la Sociocultural Theory (SCT) vont dans le même sens et renforcent, s'il le fallait encore, la position de la dimension socioculturelle dans la compétence communicative d'un utilisateur de la langue. Lantolf & Thorne (2005 : 9 ff.) citent un nombre d'auteurs et d'études ayant démontré que l'importance de ne pas considérer la langue comme une "simple" manifestation de signes ayant un certain sens, mais plutôt comme *un phénomène à considérer "in situ"*, enraciné dans la vie des personnes qui la parlent. Ce point les amène à citer Vološinov (idem : 13) qui considère que la réalisation de la langue (dans le sens saussurien du terme) n'est pas la parole, ni la phrase (dans un sens chomskyen, en tant que réalisation grammaticale ou dans un sens linguistique plus "traditionnel", un ensemble composé d'un sujet, d'un verbe

⁴² Nous ouvrons ici un domaine important de la recherche à venir. En effet, alors que l'on se penche davantage sur l'évaluation critériée des performances des apprenants-utilisateurs, il faudra à l'avenir pouvoir déterminer avec plus de précision et justifier de manière nuancée la pondération des différents critères dont font partie les compétences sociolinguistiques. Car pour l'heure, nous ne pouvons encore mesurer avec adéquation la "limite de tolérance" de natifs par rapport à ce type d'erreur, ni mettre leur incidence sur la communication efficace en balance avec d'autres erreurs de type grammaticales, par exemple (voir également Canale & Swain, 1980 : 12).

et d'un complément), mais plutôt "l'énoncé" (**utterance**). Cette différenciation est fondamentale, puisqu'elle permet de se détacher de la notion de "grammaticalité". En effet, le fait de se concentrer sur un "énoncé" permet de justifier le caractère correct et approprié d'énoncés tels que "Scalpel!" (d'un chirurgien en salle d'opération, par exemple), sans référence à la grammaire ou à une conception linguistique plus traditionnelle, qui y verraient une forme raccourcie, peut-être erronée ou pour le moins modifiée de la phrase complète de départ. Dans la même optique, Lantolf et Thorne (id. : 19 ff) citent des recherches de Hopper et Schmitt & Carter, qui démontrent avec l'aide de la linguistique de corpus, que certains types de phrases à la structure (traditionnellement) rigoureusement définie ne s'emploient très souvent pas de cette manière strictement définie. Dans un corpus d'anglais parlé/oral, il trouve bien plus fréquemment des occurrences stéréotypées (formulaic sequences) et simplifiées de ces phrases complexes que des cas où la règle de formulation est respectée à la lettre. Cette approche de la structure de la langue, qu'ils qualifient de (id. : 22) "*usage-based approach*" est en phase avec l'approche communicative de l'apprentissage d'une langue qui parlera, elle aussi, d'apprenant-utilisateur ou d'*utilisation de la langue*. Les recherches citées ci-dessus tendent également à indiquer que la connaissance des règles formelles ne garantit pas *l'usage naturel* de la langue. Comme le dit Sinclair (cité dans Granger & Meunier, eds., 2008 : XV.), "[making] grammatical utterances using a wide vocabulary [...] is but Stage One. [The next step is to] learn how to deploy this skill to make effective and **naturally-phrased** utterances" (Mise en forme personnelle). Même s'il reste beaucoup de questions en suspens et que les applications concrètes de la linguistique de corpus et de la phraséologie dans les classes de langues étrangères ne sont pas encore bien définies (voir à ce sujet Granger & Meunier, 2008 : 248 ff) , il est évident qu'une approche communicative de l'apprentissage des langues qui met en avant l'utilisation de la langue ne peut tourner le dos à ces disciplines, tant elles peuvent permettre de rendre compte du caractère socioculturellement adapté du discours là où la grammaticalité est mise à mal. Les "énoncés" qui pourraient être identifiés, dans des corpus, comme contenu d'enseignement pertinent dans un cadre donné (dans notre cas : enseignement des langues en milieu scolaire) pourraient faire l'objet d'une attention particulière à la fois de la part des concepteurs de manuels et des enseignants et pourraient, in fine, venir soutenir le développement de la compétence communicative des apprenants-utilisateurs (id. : 251).

Ainsi prend forme au fil des pages notre propre définition de la notion de compétence communicative. Nous avons pour l'instant créé le concept fédérateur de "compétences pragmatiques" qui comprend compétences discursives et compétences sociolinguistiques. Il nous reste à définir et à y placer un dernier élément qu'abordait indirectement Hymes déjà en 1972 et que nous avons soulevé dans sa tentative d'élargir la notion chomskyenne de performance : les compétences stratégiques.

(iv) Les compétences stratégiques

Hymes (pour rappel : Hymes, 1991 : 74, cité ci-dessus p. 40) suggère dans cet extrait qu'un discours dans lequel non seulement les prises de parole mais aussi les pauses étaient le fruit du hasard serait pour le moins bizarre. Ce faisant, il aborde une autre composante essentielle du concept de compétence communicative : la stratégie. En effet, prévoir de façon consciente ou pouvoir placer de façon inconsciente par exemple des pauses dans un discours oral relève de la stratégie ; stratégie qui vise à s'assurer, en tant que locuteur, l'attention du public afin qu'il suive le discours, ou, pour le formuler de façon plus générale, à réussir l'acte communicatif. Le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : 48) définit la compétence stratégique comme étant l'ensemble des moyens utilisés par l'utilisateur d'une langue pour exécuter la tâche communicative avec succès et de la façon la plus complète et économique possible. Ou, pour parler en termes de capacité, c'est donc l'aptitude qu'a l'apprenant à mobiliser et utiliser tous les moyens qui sont à sa disposition afin de parvenir à ses fins (d'un point de vue communicatif). Selon Canale (1983. In : Richards, 1983 : 10 ff.), c'est la maîtrise de stratégies de communication, tant verbales que non verbales, en vue, d'une part, de compenser les ruptures, ou d'autre part, d'augmenter l'efficacité de la communication. En font partie l'utilisation de para- ou périphrases, l'utilisation judicieuse de dictionnaires, l'exploitation d'indices paratextuels, la capacité à déduire le sens d'un mot à partir du contexte ou la maîtrise du langage non verbal, pour ne citer que quelques exemples. Selon Canale (idem), il est important non seulement d'accorder une place certaine à l'enseignement de ces stratégies, mais aussi à leur utilisation dans le cadre de l'apprentissage.

Que les compétences stratégiques aient donc leur place dans la définition d'une compétence communicative nous paraît indiscutable. Il nous semble intéressant de soulever le point de vue de Canale sur l'universalité de l'ensemble des compétences stratégiques, sinon d'une grande partie. Si l'on se place dans notre perspective qui est celle du développement d'une compétence communicative en langues étrangères dans le cadre des études secondaires générales de transition, ce point de vue peut avoir des répercussions non négligeables sur la définition du programme de cours. En effet, il nous paraît important, vu les contraintes entre autres de temps, de tenter de se concentrer sur celles qui sont, soit spécifiques à la langue étrangère étudiée car liées à un vocabulaire spécifique (pensons aux "fillers", par exemple), soit essentielles dans la poursuite de l'objectif plus particulier qu'est celui des études secondaires générales de transition : la préparation à la bonne transition vers les études supérieures. Cette sélection sera réalisée non afin d'écarter les compétences stratégiques transversales, mais afin d'en optimiser la répartition et donc l'apprentissage dans les différents cours de langues modernes en humanités de transition. Enfin, un certain nombre de ces stratégies s'inscrivent parfaitement dans une perspective bien plus large que le concept de compétence communicative : celui de "lifelong learning" ou de "Niveau **Seuil – Threshold Level – Drempelniveau – Kontaktschwelle**". Si l'on considère en effet que l'apprentissage d'une

langue étrangère doit, outre certains objectifs plus spécifiques, également munir l'apprenant de capacités à poursuivre seul, tout au long de sa vie, l'apprentissage de la langue étrangère, il va de soi qu'il devra être paré de certaines compétences stratégiques afin d'utiliser au mieux ses capacités et les ressources qu'il aura à sa disposition. En outre, nous interprétons l'image de "seuil" reprise dans les dénominations de niveau mentionnées ci-dessus comme étant le seuil à partir duquel un apprenant-utilisateur est à même non seulement d'interagir en langue étrangère, mais aussi d'apprendre-en-utilisant la langue. La pertinence de la présence de compétences stratégiques au sein du concept de compétence de communication ne fait donc aucun doute. Le lien entre l'apprentissage et l'utilisation d'une langue à des visées communicatives et compétences stratégiques n'est par ailleurs pas sous-estimé par les auteurs du CECR qui caractérisent toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue comme suit (Conseil de l'Europe, 2001 : 15) :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Cette définition nous paraît particulièrement convenir à cet endroit étant donné qu'elle résume une majorité de points abordés jusqu'ici dans le présent chapitre. Il n'y est pas fait mention de connaissances formelles d'une langue, mais l'auteur y reprend tout ce que nous avons pu développer en termes de compétences (variées) et que nous reprendrons ci-dessous dans notre schématisation d'une compétence communicative en langues étrangères (voir Figure 5). Nous proposons de passer en revue ce schéma après avoir brièvement discuté la notion de "domaine" d'utilisation de la langue.

(v) Les domaines d'utilisation de la langue

Cette notion n'est pas abordée dans les travaux de Hymes, Canale & Swain, Savignon (op. cit.), ou seulement indirectement (Canale 1983. In Richards, 1983 : 18 ; Breen, 1980 : 91). Or, elle est intrinsèquement liée à la notion d'approche communicative de l'apprentissage d'une langue dès lors que son objectif est d'apprendre à communiquer efficacement *dans un environnement donné*. Tant Breene que Canale ne font qu'aborder vaguement ce sujet : le premier en introduisant son concept de "target repertoire", le second en abordant la question des "besoins communicatifs" des apprenants. Le "répertoire cible" (target repertoire) de Breen est, par opposition à la langue cible, uniquement constitué d'éléments sélectionnés *d'une variété de langages* (voir la note de Breene à ce sujet, op. cit : 108). Par rapport aux domaines d'utilisation de la langue tels

qu'introduits par Coste et mis en évidence par le CECR, Canale aussi reste assez ambigu, en parlant dans le même paragraphe à la fois de contextes d'utilisation – settings - , de variétés de langages, mais aussi de "groupes spécifiques d'utilisateurs" – occupational groups –. Seul le dernier élément cité par Canale peut sans ambiguïté faire référence à un domaine d'utilisation de la langue (Canale, idem) :

It is particularly important to base a communicative approach at least in part on the **varieties of the second language** that the learner is most likely to be in contact with in genuine communicative situations, and on the minimum levels of competence that **various groups of native speakers (such as age groups, occupational groups)** expect of the learner in such situations [...]⁴³

Nous retrouvons ici un "groupe" de natifs que Coste met également en avant lorsqu'il énumère les différents groupes d'apprenants qu'ont décidé de prendre en considération les concepteurs du Niveau-Seuil pour le français et qui auront débouché sur ce qu'ils appelleront (Coste, In : Roulet & Holec, 1976 : 22 f.) "cinq domaines sociaux principaux de l'activité langagière : relations familiales, relations professionnelles, relations électives, relations commerciales et civiles, fréquentation des médias [...]". D'une certaine manière, nous retrouvons déjà dans ces catégories de Coste les domaines d'utilisation de la langue tels qu'ils nous sont présentés dans le CECR (et tout autant dans les groupes d'apprenants qui en sont à la base (Coste : idem) : "les touristes voyageurs ; les migrants ; les spécialistes et professionnels ayant besoin d'une langue étrangère mais restant dans leur pays d'origine ; les adolescents en système scolaire ; les grands adolescents et jeunes adultes en situation scolaire ou universitaire." Pour rappel, ces quatre domaines sont le domaine privé, public, professionnel et académique.

Alors que nous en avons déjà repris les principales caractéristiques au début de ce travail, nous aimerions ici souligner une analogie fort intéressante avec notre propre recherche : la nécessité qu'ont manifesté les concepteurs du Niveau-Seuil à distinguer le public d'adolescents en système scolaire des grands adolescents et jeunes adultes en situation scolaire ou universitaire. Distinction qui s'est avérée encore insuffisante pour le *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal* (ci-après CNaVT). En plus de leurs quatre "profils d'utilisateurs de la langue" qu'étaient les (entre parenthèses leur abréviation ainsi que l'équivalence de niveau avec le CECR) "Profiel Toeristische en Informele Taalvaardigheid (PTIT ; A2), Profiel Maatschappelijke Taalvaardigheid (PMT ; B1), Profiel Professionele Taalvaardigheid (PPT ; B2) et Profiel Akademische Taalvaardigheid (PAT ; C1), les chercheurs de la Taalunie (organisatrice des examens du CNaVT) ont, entre autres après que nous en ayons souligné la nécessité (voir à ce sujet : Etienne & Godin, 2005), développé un profil supplémentaire : *Taalvaardigheid Hoger*

⁴³ Notre mise en forme.

Onderwijs (PTHO ; B2)⁴⁴, plus particulièrement destiné au public de "grands adolescents" à l'entrée ou en début de formation dans l'enseignement supérieur. En rapport avec cette thématique des domaines d'utilisation de la langue, nous ne pouvons oublier de mentionner le travail de la "Association of Language Testers in Europe" (ALTE). L'ALTE a défini quatre "seuils fonctionnels d'utilisation de la langue" dans la lignée des travaux précurseurs de Van Ek (Threshold Level, 1975) dont Coste résume parfaitement les intentions quant à la notion de "seuil" (Coste, In : Roulet & Holec, 1976 : 20 ff.) :

"Cette définition vise aussi à caractériser un objectif d'apprentissage. Mais cette fois, pour marquer l'aspect fonctionnel de l'objectif, on le décrit non en le limitant à une grammaire et à un lexique, mais avant tout en termes de **capacité de communication**. Le modèle doit permettre de préciser de façon opératoire **ce que les apprenants seront à même de faire, en situation** d'échange, grâce en particulier à ce qu'ils savent [...] **ce savoir est d'abord déterminé** – voire délimité – **par ce à quoi il doit servir**. [...] Il est clair qu'elle [la définition de la notion de seuil] désigne un objectif considéré à la fois comme limite et pourtant appréciable. Clair aussi qu'"au-dessous" de ce niveau, l'apprenant sera réputé ne pas posséder une compétence de communication minimale générale dans l'usage de la langue étrangère, alors qu'"au-dessus" de ce seuil, il sera à même d'approfondir ou de spécialiser cette compétence. [...] A cet égard, les indications données par Van Ek (1975) ont l'avantage de la cohérence, puisque le seuil reste fonctionnel [...] Cette cohérence entraîne qu'**un niveau-seuil ne saurait se définir que pour un public particulier**.⁴⁵

Ainsi donc les seuils fonctionnels d'utilisation de la langue de l'ALTE aussi répondent à ce critère : la détermination d'un niveau "fonctionnel" ne peut se faire de façon universelle et doit répondre aux besoins d'un public particulier. Cette association avait décrit des Can-Do Statements relevant de trois domaines sociaux généraux : vie sociale et tourisme, travail et études⁴⁶. Dans chacun de ces grands domaines, ils proposent cinq niveaux d'aptitude allant, sur l'échelle du CECR, de A2 à C2. Nous ne pensons cependant pas qu'il soit de notre devoir dans ce travail de proposer une vue plus approfondie sur la façon de fonctionner des différents organismes d'évaluation ou de certification, tant ils sont divers et nombreux. Il nous importe plutôt de démontrer ici la pertinence de la distinction de grands domaines d'utilisation de la langue dans une approche dite communicative. Cette omniprésence du concept de domaines tend à prouver, à nos yeux, non seulement que notre travail a toutes ses raisons d'être, mais aussi que la notion de domaine d'utilisation de la langue fait partie intégrante de la définition d'un concept de compétence communicative.

⁴⁴ Il y a à l'heure actuelle encore un profil supplémentaire : le " Taalvaardigheid Praktische Beroepen ; A2".

⁴⁵ Notre mise en forme.

⁴⁶ <http://www.alte.org/cando/social.php>, <http://www.alte.org/cando/work.php>,
<http://www.alte.org/cando/study.php>

Le lien entre les domaines d'utilisation de la langue et notre travail, la définition d'un *profil* seuil d'apprenants en langues, semble tout établi dans la définition que propose le CNaVT du terme "profil" (CNaVT, 2002 : 3.) : "Un profil est un ensemble de situations et de **domaines** de la (vie en) société dans lesquels les personnes veulent fonctionner en néerlandais et dans lesquels ils doivent pouvoir exécuter toute une série de tâches langagières" (Notre mise en forme). Dans Etienne & Godin (2005), nous démontrons que la notion de domaine d'utilisation de la langue entraîne une pondération évidente des différents domaines de performance. Nous y relatons les exemples du CNaVT qui montrent clairement que dans les domaines professionnels et académiques, les domaines de performance relatifs à la langue écrite (que ce soit en compréhension ou en lecture) seront davantage sollicités que dans les domaines privé, touristique ou social. Par ailleurs, dans ces deux domaines, les utilisateurs seront confrontés à des textes spécialisés et complexes, ce qui permet également aux concepteurs de programmes de se focaliser sur certains aspects de contenu. Nous voyons donc à l'aide de ces quelques exemples que la notion de domaine d'utilisation de la langue a des répercussions à deux niveaux au moins : la relativisation des domaines de performance ainsi que la détermination de grandes lignes en matière de contenus (par exemple : genres textuels ou fonctions langagières).

3.2 Schématisation de la notion de compétence communicative et balisage du processus d'identification des besoins

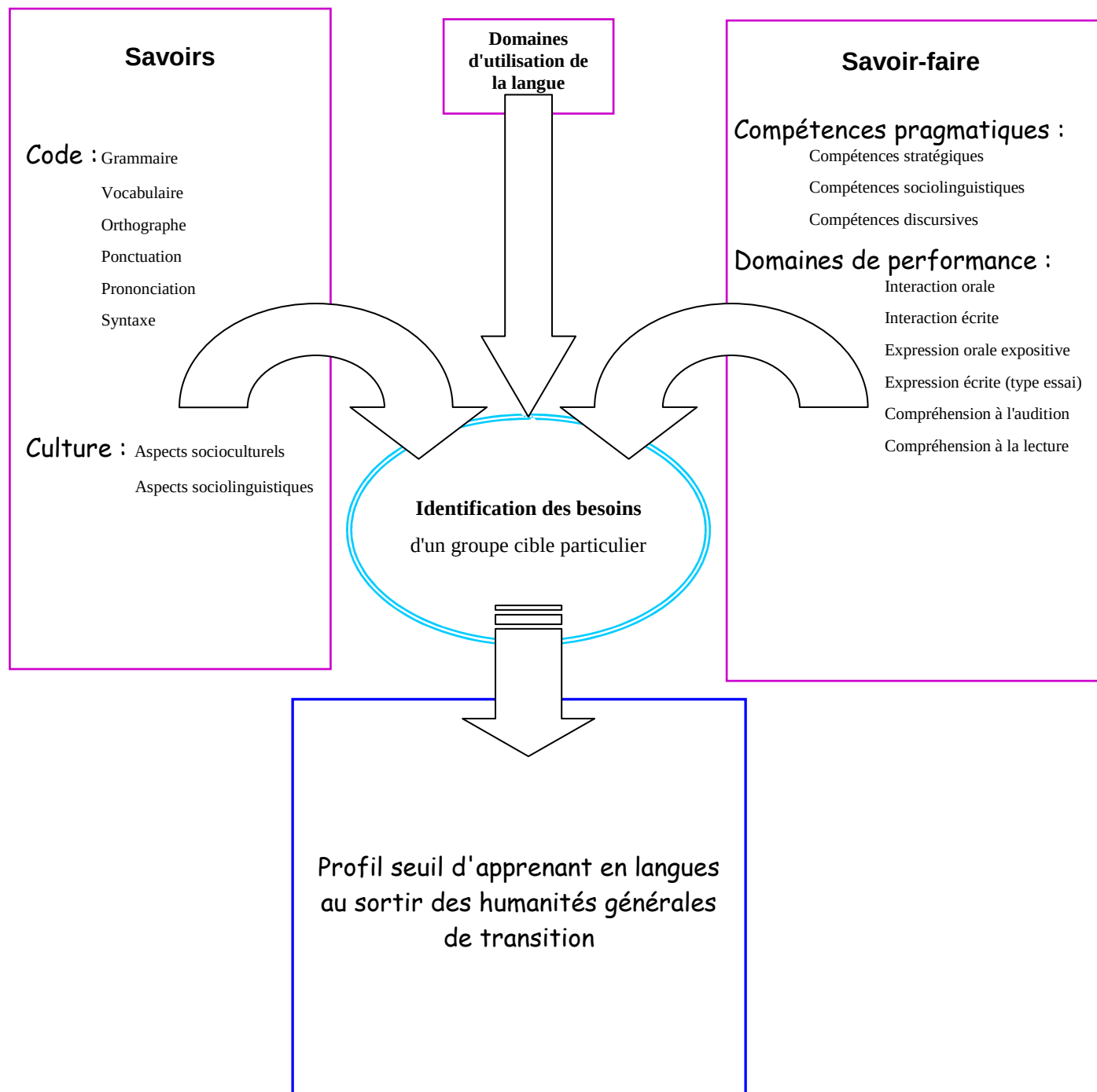


Figure 5 : Schéma d'une compétence communicative en langues

La Figure 5 reprend tous les éléments que nous avons pu trouver dans la littérature lorsqu'il s'agit de cerner la notion de compétence communicative. De façon tout à fait générale, nous distinguons trois macro-composantes : (i) les savoirs, (ii) les domaines et (iii) les savoir-faire.

3.2.1 Les savoirs

Il nous paraît pertinent de distinguer deux types de savoirs. D'une part les savoirs purement linguistiques, communément regroupés sous la notion de "code". D'autre part, nous aimerions mettre en avant la nécessité de prendre en considération les savoirs culturels.

Le code reprend non seulement la grammaire et le vocabulaire, mais également l'orthographe, la ponctuation, la prononciation et la syntaxe qui sont selon nous des éléments majeurs des aspects formels de la connaissance d'une langue.

Nous avons décidé d'ajouter une facette culturelle aux savoirs, traditionnellement limités au code. En effet, comme nous espérons avoir pu le démontrer ci-dessus, le contexte d'utilisation de la langue est d'une importance capitale dans une approche communicative. De ce fait, il nous paraît tout à fait essentiel de souligner que certaines connaissances culturelles et sociolinguistiques doivent se trouver à la base des compétences sociolinguistiques attendues d'un certain type d'apprenants.

En outre, ne perdons pas de vue que la formation en langues peut contribuer de façon significative à "l'éducation", au sens large, des apprenants en milieu scolaire et que la culture peut s'avérer un vecteur important d'apprentissage de la langue. Ainsi, en 1980 déjà, la Charte des Langues Vivantes (citée dans Byram, 1988 : 16) rédigée en France stipule que "réduire l'apprentissage d'une langue à l'acquisition d'un outil de communication minimale" est une erreur. Et Byram de déplorer *en 1988* (sic!) la situation qui est encore actuellement en vigueur en CFWB (idem) :

However by suggesting that such aims [=offer insights into the culture and civilization of the country/ies where the FL is spoken] can not be assessed, he [= the Minister] encourages teachers to concentrate on 'practical communication' as their major if not **exclusive concern**⁴⁷."

En mentionnant donc explicitement un savoir culturel au sein de la "notion étendard" de compétence communicative, nous espérons rendre à ce savoir la place qui lui revient. Car tout ce qui fait partie de ce schéma est, de facto, soumis à une forme d'évaluation : les savoirs et savoir-faire, à une évaluation scolaire, qu'elle soit formative, sommative,

⁴⁷ Lettres grasses de notre main.

continue ou certificative ; les autres aspects, d'une autre manière, dans le cadre de la "négociation" des besoins des apprenants telle que nous la détaillons ci-après dans le Chapitre 4. L'identification des besoins des apprenants

3.2.2 Les domaines

Nous ne reviendrons pas ici sur les distinctions nécessaires entre les différents domaines d'utilisation de la langue lorsqu'il s'agit d'apprendre, à un public particulier, à communiquer efficacement. Nous renvoyons simplement le lecteur à la partie décrivant les trois piliers de notre projet, où il trouvera une description succincte des quatre domaines. En approfondissant la notion d'identification des besoins nous verrons plus en détail dans quelle mesure certains publics particuliers ne nécessitent, par exemple, pas de compétences particulières dans la lecture d'articles scientifiques.

3.2.3 Les savoir-faire

Enfin, sous savoir-faire nous distinguons deux notions plus générales : les compétences pragmatiques et les domaines de performance.

Comme nous le mentionnons ci-dessus, la notion de compétences pragmatiques nous paraît particulièrement bien convenir pour chapeauter les trois éléments qui, comme le formule Canale (In Richards, 1983 : 12), serviront à illustrer ce qu'une compétence communicative devrait, de façon minimale, inclure. Nous avons détaillé ci-avant ce que représentent à nos yeux les composantes stratégiques, sociolinguistiques et discursives. Soulignons peut-être simplement ici l'utilisation de pluriels pour y faire référence. En effet, nous pensons qu'à travers l'argumentation développée tout au long des pages qui précèdent, le lecteur aura remarqué qu'une notion de compétence communicative est constituée d'un *ensemble de notions* qui interagissent entre elles et dont tous les éléments ne sont, d'une part, pas pertinents pour tous les types d'apprenants et, d'autre part, pas encore répertoriés de manière exhaustive.

Enfin, notons que nous n'avons pas seulement nuancé la notion d'aptitude telle qu'elle est régulièrement utilisée. Nous évitons aussi la notion de compétence pour parler de ces manifestations différentes de l'utilisation de la langue et ce, afin de contourner l'usage du mot "compétence" à tous les niveaux. L'utilisation du terme "compétence" à ce niveau pose, pour nous, principalement deux problèmes. Il y a tout d'abord le fait que le cours de langues étrangères n'est dans le parcours scolaire d'un apprenant pas le seul cours à développer l'aptitude des jeunes gens à s'exprimer, par exemple, par écrit. Cela implique que dans l'évaluation, l'examineur ne pourra juger que de la capacité de l'apprenant à s'exprimer, par exemple, par écrit dans la langue étrangère qui a fait l'objet du cours, mais nullement sur la "compétence" qu'aurait l'apprenant à s'exprimer par écrit de façon générale. Par ailleurs, comme le met en avant M. Romainville (communication personnelle), l'utilisation du terme compétence à ce niveau pourrait amener les

examineurs à juger un apprenant "incompétent", ce qui engage clairement l'examineur au-delà de ce qu'il peut observer et mesurer, et peut avoir un effet négatif considérable sur l'apprenant.

Nous avons également sciemment remplacé le terme "aptitude" par celui de "performance". Le jugement que posera l'examineur-évaluateur est, comme nous l'abordons ci-dessus, partiel par nature, ce qui doit nous inviter à éviter l'utilisation du terme de compétence lorsque nous parlons d'une "aptitude" (au sens communément admis jusqu'à présent). Il reste que le terme d'aptitude pose le même type de problème. Peut-on, à l'issue de quelques tests et examens en langue étrangère, poser un jugement sur l'aptitude qu'aurait (ou n'aurait pas) un apprenant en expression ou en compréhension ? Selon nous, non. Par contre, nous pouvons juger de ses performances à l'issue de tests ou examens en expression ou en compréhension. Ainsi donc, une évaluation posée en termes d'objectifs et de performance est plus "juste", au sens propre comme au sens figuré, qu'une évaluation qui situerait l'apprenant quelque part entre les antipodes compétent – incompetent. Par souci de cohérence et de clarté donc, nous optons pour cette dénomination⁴⁸.

Nous avons en outre renommé et ensuite affiné la liste des 4 aptitudes (en 6 domaines de performance). D'une part, cela permet de mieux rendre l'aspect "communicatif" du courant méthodologique qui prédomine actuellement. D'autre part, nous pensons ainsi clarifier la terminologie au niveau de l'évaluation. Nous passons en outre à 6 domaines de performance pour mieux mettre en avant le côté interactif que doivent inclure l'enseignement et l'apprentissage des langues dans les écoles de la Communauté française, tout comme le fait le Cadre européen commun de référence. Enfin, en abordant la problématique de l'évaluation, nous nous sommes rendus compte que l'élaboration de descripteurs critériés de niveaux n'était plus réalisable valablement sans cet élargissement de 4 à 6 domaines de performance. Les descripteurs développés pour des performances dans des situations interactives doivent logiquement être différents de ceux développés pour décrire et mesurer des performances dans des situations "expositives". En effet, comme nous le montre le chapitre que nous venons de dédier à la description d'une compétence communicative, l'utilisateur de la langue va devoir solliciter des compétences

⁴⁸ Le malaise que nous relatons ici ne semble pas nous être propre, même s'il n'est soulevé nulle part dans les documents officiels. Ainsi on trouvera dans les différents programmes en langues en circulation des références telles que "compétence I, II, III et IV, écouter, parler, lire et écrire" dans les programmes de la FESec ; "Compétence : Compréhension à l'audition, Expression orale, Compréhension à la lecture, Expression écrite" dans ceux de la ville de Bruxelles ; "Les quatre aptitudes, ou, Comprendre à l'audition, Comprendre à la lecture, Communiquer oralement et S'exprimer par écrit" dans ceux de la Communauté française ; "Compétences de communication : 1) Compréhension à la lecture, 2) Compréhension à l'audition, 3) Expression orale, 4) Expression écrite" dans ceux de la province du Hainaut. On ne se soucie cependant dans aucun de ces documents des répercussions que cela peut avoir au niveau de l'évaluation ou des incohérences que cela engendre.

diverses en fonction du caractère interactif ou expositif de la situation, ce qui doit être répercuté dans les critères et descripteurs d'évaluation.

En bref, une compétence de communication (ou communicative) en langues étrangères est donc pour nous, minimalement, composée de savoirs formels et culturels que l'utilisateur exploitera en mettant en œuvre les compétences pragmatiques qu'il aura pu développer dans différents domaines de performance. En fonction du domaine d'utilisation de la langue de l'apprenant, il conviendra non seulement de déterminer des contenus prioritaires, mais aussi de pondérer l'importance accordée à ces différentes composantes afin de répondre au mieux aux besoins communicatifs de chaque groupe d'apprenants-utilisateurs.

3.2.4 Le processus d'identification des besoins

La définition que nous proposons ci-dessus fait le lien avec le cœur de notre travail : l'identification des besoins des apprenants et la rédaction du profil seuil d'apprenants en langues au sortir des humanités générales de transition. Les réflexions détaillées ci-dessus sur la notion de compétence communicative nous ont permis de délimiter le terrain d'enquête. Les trois enquêtes dont nous parlerons dans le chapitre suivant sont construites sur la base de cette définition et couvrent toutes trois tous les éléments abordés dans les paragraphes précédents. Concrètement, tous les éléments repris sous "savoirs", "domaines d'utilisation de la langue" et "savoir-faire" forment le squelette des enquêtes que nous avons réalisées en vue d'identifier les besoins des apprenants issus du secondaire général de transition. Ce processus d'identification aura permis d'identifier les domaines prioritaires d'utilisation de la langue par les apprenants. Nous estimons que l'apport de cette précision au niveau des domaines d'utilisation de la langue sera avant tout perceptible dans la relativisation des 6 domaines de performance. Ensuite, nous espérons recueillir des informations supplémentaires relatives aux champs thématiques prioritaires et à la place que devraient occuper les savoirs culturels et les compétences pragmatiques. Ce processus d'identification des besoins nous amènera à rédiger un profil seuil d'apprenants en langues au sortir des humanités générales de transition respectant la teneur minimale d'une compétence de communication ainsi que la notion de seuil telle que définie dans cette partie.

4. L'identification des besoins des apprenants

Depuis une cinquantaine d'années, l'identification des besoins des apprenants est devenue un domaine de recherche à part entière dans la didactique des langues étrangères pour la "bonne raison" que cette identification a progressivement été perçue comme le seul vrai fondement au développement de programmes de cours. Dans les pages qui suivent, nous allons détailler l'évolution de cette approche dans le but de démontrer pourquoi nous l'avons choisie comme instrument principal pour identifier les caractéristiques essentielles d'un groupe-cible d'apprenants ainsi que (dans une certaine mesure) les utilisations présentes et futures de la langue par ces derniers.

Les cours de langues du secondaire général de transition ont toujours eu une vocation générale. Quoi de plus normal, pourrait-on dire ? Selon nous, cette vocation générale ne doit cependant pas occulter le fait qu'il est possible de définir un objectif de cours tout à fait spécifique au type de public, au contexte d'apprentissage ainsi qu'à la situation future d'utilisation de la langue à laquelle sera confronté ce public cible. Conférer à ces cours un caractère spécifique n'est, selon Long pas seulement préférable, il est aussi plus "**défendable** de considérer chaque cours comme ayant un objectif spécifique [...]" (Idem : 19.)⁴⁹. Par ailleurs, nous venons de voir dans le chapitre précédent qu'une identification des besoins d'un groupe particulier d'apprenants allait de pair avec l'approche communicative qui sous-tend l'enseignement-apprentissage des langues à l'heure actuelle. Pour rappel, il ne suffit pas d'arrêter les spécificités de chaque groupe d'apprenants (telles par exemple la motivation ou la disponibilité). Le contexte socioculturel de l'apprentissage, l'utilisation de la langue (le but de l'apprentissage, les domaine(s) d'utilisation de la langue, etc), les particularités, par exemple, sociolinguistiques de chaque langue aussi, sont tant d'éléments constituant une compétence communicative et qui, du fait de leur variabilité, devraient être spécifiés par rapport aux besoins de chaque groupe d'apprenants. Cette grande variabilité des éléments constituant l'objet de l'identification des besoins entraîne une diversité des méthodes au niveau du processus d'identification lui-même. Avant donc de préciser notre propre méthodologie, nous présenterons ci-dessous un aperçu général de la littérature dans le domaine. Cela devrait nous permettre de situer notre démarche au sein de ce panel de possibilités qui s'offre aux concepteurs de programmes désireux de fournir un programme de cours taillé sur mesure pour un public particulier.

⁴⁹ Notre traduction. Notre mise en forme.

4.1 L'identification des besoins et les cours de langues étrangères dans le secondaire général de transition : mariage de raison ou utopie de chercheur ?

4.1.1 L'identification des besoins : le caméléon de l'histoire de la didactique

Bien que l'identification des besoins (IB) soit un domaine de recherche qui a récemment été (re)porté au grand jour par l'ouvrage homonyme de M. Long (2005) " Second Language Needs Analysis", il serait erroné de penser qu'elle est un phénomène récent, ou tout au plus lié à l'apparition de l'approche communicative à la fin des années 1970. Très souvent, force est de constater que les cours de langues dispensés bien avant notre ère déjà poursuivaient un objectif bien spécifique, qui a donc dû être identifié. Et cela s'est fait avant que l'on ne parle de l'identification des besoins comme étant un domaine de recherche à part entière, sans qu'on ne mentionne explicitement cette démarche dans les différentes étapes de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. C'est une des raisons qui nous a amené au qualificatif de "caméléon".

Considérons le cas de l'apprentissage du sumérien il y a près de 5000 ans. Si l'on en croit le récit historique qui nous est fourni par Claude Germain (Germain : 1993), cette langue de la civilisation sumérienne a été enseignée aux Akkadiens. Contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre de nos jours, ce ne sont pas les vainqueurs qui imposent leur langue maternelle aux vaincus (les Akkadiens aux Sumériens donc), mais bien les vainqueurs qui apprennent la langue des vaincus. Il n'est à nos yeux d'autre explication que celle de la *poursuite d'un objectif* bien défini : mieux apprendre à connaître les lois et les pratiques qui régissent le peuple vaincu et s'approprier (afin de pouvoir transmettre) toutes les connaissances de cette première civilisation connue. D'après Germain (idem : 23), "[...] la connaissance du sumérien constitue l'instrument par excellence de promotion sociale, en donnant accès à la religion et à la culture de l'époque". Ainsi donc, il fallait avant tout pouvoir lire et écrire cette langue qui, sous sa forme orale, allait disparaître au début du second millénaire, pour ne rester "que" la langue de la religion et de la science. Bien que l'apprentissage semble être passé essentiellement par la mémorisation (et donc aussi la récitation), il ne semble pas s'être trop éloigné de son objectif : l'écriture et la lecture. Ces deux buts furent l'objet des principales activités d'enseignement de l'époque. Quoique l'on ne puisse pas parler d'une identification des besoins telle que nous l'entendons de nos jours, il s'agit là, à notre avis, d'une forme de conscience d'un objectif pratique à poursuivre dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cette "conscience" semble se prolonger à travers les temps, exception faite de la période de l'histoire antique qui voit l'apogée de la dominance grecque. En effet, les Grecs considéreront toute langue étrangère (non seulement la langue de leurs vaincus, mais

aussi, par la suite celle des vainqueurs, le latin) comme des langues barbares qui ne méritent pas d'être enseignées (Id. : 36 f.). Les Egyptiens, par contre, ont enseigné le cananéen, l'accadien et le crétois (id.) "puisque les fonctionnaires [...] se devaient de communiquer dans la langue [des pays conquis]". Les Romains aussi, quelques siècles plus tard, adoptent la même stratégie. Ce sont eux qui vont étudier le grec, alors qu'ils sont les conquérants vainqueurs de la Grèce. L'élite intellectuelle romaine (tout comme l'égyptienne avant eux) a donc, selon nous, bien dû poursuivre un objectif, un but, correspondant à un besoin particulier, fût-il propre à une élite juridique, militaire, administrative ou autre et non au peuple dans son ensemble. Pour appuyer cet argument, nous nous en référons à l'ouvrage de Germain (id. : 43 ff.) dans lequel il apparaît que l'enseignement du grec s'est poursuivi dans l'Empire Romain à partir du deuxième siècle avant notre ère jusqu'au deuxième siècle de notre ère. Selon nous, il est difficilement concevable que l'on puisse continuer à enseigner la langue des vaincus (une langue étrangère donc, car différente de la langue maternelle) pendant près de quatre siècles sans que l'on ait identifié un besoin quelconque de sa connaissance. L'objectif de familiarisation avec la culture et la nécessité pour la classe favorisée de maîtriser les langues en tant que vecteur de culture, amènera à une volte-face à partir du 3^{ème} siècle de notre ère. Ce vecteur deviendra la cause de l'abandon progressif de l'enseignement du grec. En effet, l'Eglise adoptera le latin comme langue liturgique (et vecteur de culture), ce qui favorisera le latin par rapport au grec. Dès cet instant, on ne pourra plus vraiment parler de l'enseignement d'une langue étrangère dans l'Empire Romain, puisque la langue maternelle et la langue enseignée seront identiques⁵⁰. Il n'y aura guère de changement avant la fin du Moyen Âge et le début de la Renaissance. A ce stade-là, le latin devient une langue dite morte, non parlée. La connaissance du latin parlé devenant obsolète, c'est tout l'enseignement de cette langue qui va changer et, comme le dit Germain (id. : 60) "[on sera] loin de l'apprentissage du latin oral à des fins communicatives." Les "besoins" évoluent, l'enseignement également.

John Locke à la fin du 17^{ème} siècle semble, selon Germain (op. cit. : 75 ff.), également faire référence aux besoins des apprenants, qu'il aura donc, d'une certaine manière, pris soin d'identifier. Il en distingue trois, qui auront chacun une influence déterminante tant en ce qui concerne la méthode que les contenus d'apprentissage.

En ce qui concerne le premier besoin, "l'apprentissage de la langue à des fins de communication" (idem), Locke préconise "la méthode naturelle" en s'insurgeant contre l'étude de la grammaire. En ce qui concerne le second besoin qu'il identifie (id.), "[l']apprentissage de la langue pour le perfectionnement du style", il le réserve à un

⁵⁰ Nous simplifions. Comme le stipule bien Germain (1993 : 51 ff.), "[...] au début du Moyen Âge, la langue parlée quotidiennement et la langue d'enseignement, en dépit d'un écart qui ira grandissant, *reste la même* [sic] [...]. En ce sens, on ne saurait donc parler d'un enseignement d'une langue seconde ou étrangère."

public désireux de perfectionner sa maîtrise de la langue maternelle. Il dit ceci (Locke, 1693 : 227, également cité dans Germain, op. cit : 76) : "Si la grammaire d'une langue doit être enseignée, c'est à ceux qui savent déjà parler cette langue : car autrement, comment pourrait-on la leur enseigner ?" Le troisième besoin identifié, est (Germain, op.cit. : 76) "[l']apprentissage de la langue pour des études linguistiques". Pour ce besoin, il va de soi, dit-il, que (Locke, 1693 : 226, également cité dans Germain, idem) "la grammaire de la langue en question doit être étudiée avec soin."

Parallèlement à Locke, Comenius fait également preuve de pragmatisme lorsqu'il traite de l'enseignement des langues en opérant des choix dans les langues à étudier et en identifiant clairement des objectifs dérivés des besoins. Ainsi dit-il (Comenius, 1638, cité dans Germain, op. cit : 87) :

[...] il ne faut apprendre que les langues "nécessaires", c'est-à-dire la langue maternelle d'abord, "qui est indispensable pour traiter des affaires domestiques", puis "les langues des pays voisins qui sont indispensables pour entrer en relation avec eux.⁵¹"

Comme le souligne Germain, Comenius stipule ici clairement que la maîtrise d'une langue étrangère peut servir d'autres buts que celui de se familiariser avec la culture antique. Plus globalement, Comenius souhaite que l'enseignement, y compris l'enseignement des langues, poursuive un objectif prioritaire : (Idem : 90) "[...] rendre les gens 'pansophes', c'est-à-dire en mesure de découvrir l'harmonie de l'univers et la vérité sur tout au moyen de la raison, des sens, et des Ecritures." Ainsi, (id.) "[...] connaître la langue revient à viser à connaître les éléments de base de la langue, à savoir, le lexique fondamental, c'est-à-dire 'les mots primaires', les principales règles de grammaire, et les structures de base ou syntaxe (d'après Caravolas, 1984b, p.18, cité dans Germain, op. cit.)". Comenius ira jusqu'à décrire les langues étrangères "nécessaires" pour les Polonais (Comenius, cité dans Germain, op.cit. : 95) :

"[...] ainsi, pour les Polonais [sont nécessaires], d'une part la langue allemande, d'autre part, la langue hongroise, la valaque, la turque. Puis vient le latin pour la lecture d'ouvrages scientifiques, cette langue étant celle des savants. Enfin, pour les philosophes et les médecins le grec et l'arabe, et pour les théologiens, le grec et l'hébreu.⁵²"

Cet extrait nous montre que, sans employer la terminologie qui sera développée dans le courant du 20^{ème} siècle, Comenius a le souci *d'identifier les besoins généraux prioritaires* dans l'apprentissage d'une langue *ainsi que certains publics cibles*. Cela se poursuit, dans l'extrait qui nous est fourni par Germain, par une réflexion sur la délimitation du contenu

⁵¹ C'est nous qui mettons en forme.

⁵² Idem

d'apprentissage. Dans la conception qu'a Comenius de l'enseignement-apprentissage, il prône la relation au concret, qui sera pour lui traduite dans la pratique enseignante, entre autres, par l'utilisation des images. Comenius, nous dit Germain (op. cit : p. 90) "choisit tout d'abord les choses à connaître, c'est-à-dire les notions encyclopédiques considérées comme fondamentales, après quoi il procède au choix du lexique correspondant à ces choses." Il stipule en outre que (idem : 95.) "[...] les mots ne doivent pas être appris séparément de choses [...]", ce qui l'amène tout naturellement aux conclusions qui fondent notre travail ainsi que toute identification des besoins : "[...] **il n'est nécessaire pour personne de connaître complètement une langue**"⁵³.

Au cours des 18^{ème} et 19^{ème} siècles, nous pourrions dire, de façon imagée, que le caméléon de l'histoire de la didactique tend à se faire discret. En effet, l'enseignement des langues vivantes sera calqué sur l'apprentissage du latin, pourtant langue morte. Les buts de l'enseignement des langues vivantes étant le développement de la capacité à lire des ouvrages littéraires, à traduire, ainsi que le développement des facultés intellectuelles. Cette conception mènera à la méthode dite de la Grammaire-Traduction, ou la méthode traditionnelle, dans laquelle la maîtrise grammaticale occupera la place centrale. En bref, on fixe un objectif que nous qualifierons "d'intellectuel" – compréhension de textes littéraires, traduction et maîtrise grammaticale – sans pour autant identifier, réfléchir ou faire référence à une nécessité ou à un besoin.

Considérons à présent le travail de Michael West au début du 20^{ème} siècle. Ce pionnier de la didactique a, selon Richard West (1994 : 1) été le premier à utiliser le terme de "analysis of needs" en 1920. Son travail fût de tenter de déceler dans quelle mesure les Bengalis pouvaient avoir besoin de l'anglais ainsi que, surtout, quelles aptitudes leur seraient les plus utiles. D'après ses recherches, leur situation est fort proche de toutes celles que nous avons pris soin d'évoquer ci-dessus et qui s'étirent sur près de 7000 ans. En effet, les Bengalis n'avaient pas besoin de l'anglais parlé dans leur quotidien, tout comme les Akkadiens. Par ailleurs, il stipule que (Howatt, 1984 : 246. Notre traduction) "l'homme moyen désire et doit de plus en plus se tenir informé des nouveaux développements dans son secteur d'activité ou sa profession." Ainsi, en parlant des Bengalis de la fin de siècle (1900), il résume parfaitement la situation des Akkadiens de l'ère préromaine et des priorités d'enseignement du sumérien par les scribes, ainsi que celle de l'enseignement du grec aux Romains (Howatt, op. cit. Notre mise en forme) :

Faced with this evidence of **the importance of practical informative reading** and the need to provide worthwhile learning at each stage of the school, West decided that **the teaching of reading must have first priority**, even if this meant the relative neglect of the spoken language."

⁵³ Notre mise en forme.

Le caméléon de la didactique, l'identification des besoins des apprenants, quoique présent à travers les temps, restera insaisissable et discret jusqu'à ce que West nomme formellement ce concept au début du 20^{ème} siècle. Il disparaîtra à nouveau dans la tourmente des méthodologies qui se succéderont avant de réapparaître à la naissance de l'English for Specific Purposes (ESP) en 1960⁵⁴ (voir chapitre 2.1.2.a.), ces dernières étant essentiellement focalisées sur la rupture avec la méthodologie précédente pour cause d'insatisfaction par rapport au résultat des apprenants. Durant toute cette période, l'attention principale portera essentiellement sur l'amélioration des **méthodes** d'enseignement. Ce ne seront cependant pas les besoins des apprenants en langues vivantes étrangères qui serviront d'impulsion au changement.

C'est sous la malheureuse impulsion de la seconde guerre mondiale que les besoins influenceront à nouveau sur le contenu, la méthodologie et, plus particulièrement, sur la pondération des quatre aptitudes traditionnelles. En effet, dans l'obligation de réagir face à la débâcle de Pearl Harbour en 1941 et leur entrée en lice dans la seconde guerre mondiale, l'armée américaine a soudainement dû former un grand nombre de militaires opérationnels (du point de vue de la langue étrangère) sur les différents champs de bataille à travers le monde. Elle lancera son ASTP, Army Specialised Training Program, qui se focalisera sur un besoin prioritaire : la communication orale⁵⁵. Un besoin prioritaire et urgent a dans ce cas donc dicté non seulement une nouvelle ligne de conduite (Puren, 1988 : 289 ; Galisson, 1980 : 9), mais aussi un intérêt quasi exclusif pour le développement des performances dans l'interaction orale.

Cependant, un intérêt réel et soutenu pour l'IB ne viendra qu'avec l'avènement de l'ESP dans les années 1960. En effet, on ne considérera plus les besoins de la société dans son ensemble pour définir les objectifs d'un cours. L'apparition de l'ESP fractionnera la société en unités plus petites, ayant chacune sa spécificité, mais surtout, ayant chacune un besoin particulier en matière d'utilisation (et donc d'apprentissage) des langues. C'est cette attention portée au **contenu** spécifique à enseigner à un public cible qui démarquera le domaine des langues de spécialité des autres débats didactiques davantage portés sur la méthode.

L'entrée dans "l'ère communicative" marquera le second pas vers une attention accrue portée sur les contenus d'apprentissage et les contextes d'utilisation de la langue plutôt

⁵⁴ D'après West (1994 : 2), ce terme est apparu à la "Makarere Conference du Commonwealth Education Liaison Committee dont la publication paraîtra en 1961 et citera ce terme à la page 19.

⁵⁵ Un rapport d'un Comité spécial (Agard, F.B., and others, 1944) intitulé "A Survey of Language Classes in the Army Specialized Training Program. ED031102, indique (p.12. Notre traduction.) que deux objectifs généraux (et non le seul oral) sont poursuivis par l'armée : comprendre tout ce qui est dit par un natif à propos de n'importe quel sujet "normal" [sic] ainsi qu'apprendre à parler la langue avec aisance et correction. Ce double objectif vaudra par ailleurs à la "Méthode de l'Armée" (Puren, 1988 : 291 f.) également le nom de "Aural-oral ou audio-lingual method".

que sur la méthode. C'est ce glissement – de la méthode vers le contenu – que nous proposons de traiter dans la partie qui suit.

4.1.2 De la réflexion sur la méthode à l'analyse des besoins langagiers et aux contenus : un pas dans la bonne direction grâce aux langues de spécialité ?

Alors que, comme nous le mentionnons déjà plus haut, les préoccupations en matière d'enseignement des langues ont plutôt porté sur les méthodologies, West, puis l'ASTP et l'ESP ensuite, vont tourner davantage leur regard vers les contenus d'enseignement, en reconnaissant à leur public des spécificités qui justifient une sélection de ces contenus. C'est, pour nous, le deuxième grand courant sous-tendant toute réflexion en didactique des langues étrangères (voir à ce sujet Holec, 1980 : 30 f.). La première tendance aura été celle que nous avons décrite dans la partie davantage orientée sur l'histoire des méthodologies successives où l'on aura tenté d'augmenter l'efficacité de l'enseignement des langues en *adaptant les méthodologies* d'enseignement. Le second grand courant auquel nous faisons allusion à ce stade est celui porté au grand jour principalement par le développement des langues de spécialité (LSP) et de l'ESP (English for Specific Purposes) en particulier. Cette seconde tendance est celle qui prônera *l'adaptation de l'enseignement au type de public*.

Pour rappel, dans la situation de West et des Bengalis apprenant l'anglais, il s'agit de porter l'attention essentiellement sur le développement des aptitudes dans le domaine de la lecture, plus particulièrement du "practical informative reading" (Howatt, 94 : 246). Tel était le besoin identifié par West et qui a engagé, par la suite seulement, une réflexion sur les méthodes d'apprentissage de lecture en langue étrangère ainsi que sur leur efficacité (idem : 248 ff).

La procédure est identique pour l'ASTP⁵⁶. C'est d'abord l'objectif premier d'un public d'apprenants ciblé – les jeunes recrues de l'armée américaine se rendant sur les fronts européens – qui a ensuite initié des réflexions sur le contenu le plus approprié, à savoir le développement des aptitudes dans les domaines de la compréhension à l'audition et l'interaction orale en langues étrangères. Ce n'est qu'après que l'on s'est penché sur la méthode, appelée par la suite la MAO (basée sur l'imitation et la répétition essentiellement). Il nous importe davantage de traiter dans la présente partie les conséquences engendrées par le développement de l'ESP depuis les années 1960 que les discussions méthodologiques qui suivront (à la MAO succédera, pour rappel, la MAV, sa variante SGAV avant que n'émerge l'approche communicative). Ce développement

⁵⁶ Ainsi que pour d'autres programmes de formation en langues dans les armées impliquées dans la seconde guerre mondiale. Voir Strevens, 1977 : 151.

amènera en effet les didacticiens à porter une attention accrue aux contenus d'apprentissage en fonction des spécificités du public. On entrera dans ce qui sera appelé par la suite une "learner-centered approach". La question fondamentale que posera cette approche de confection de programmes de cours n'est pas "*Comment* apprend-on une langue ?", mais bien "*Pourquoi* ces apprenants *ont-ils besoin* d'apprendre l'anglais ?" (Hutchinson & Waters, 1987 : 53. Notre traduction littérale. Les italiques sont de notre main.).

4.1.2.a Langues de spécialité et cours de langues dits "généraux". Un même combat ?

En une page, Hutchinson & Waters résumant on ne peut mieux l'argumentaire que nous allons développer ci-après sur les différences et les similitudes qui existent entre l'ESP et un cours d'anglais général (argument par ailleurs aisément transposable aux langues étrangères dans leur ensemble, comme le montre bien la citation). (Idem : 53 f.) :

It is often argued that the needs of the General English learner, for example the schoolchild, are not specifiable. This is an assumption that owes more to institutional inertia and the weight of tradition than to any reality [...] In fact, this is the weakest of all arguments, because it is always possible to specify needs [...] **What distinguishes ESP from General English is not the existence of a need as such, but rather an awareness of the need** [...] Put it briefly, it is not so much the nature of the need which distinguishes the ESP from the General course, but rather the awareness of a need [...] **This is one way in which ESP procedures can have a useful effect on General English and indicates once more the need for a common approach. The answers to the analysis will probably be different, but the questions that need to be asked are the same.**⁵⁷

Il est inutile de préciser que notre travail est un exemple d'exploitation concrète de ce point de convergence entre les LSP et les cours de langues étrangères en milieu scolaire (que, par facilité, nous appellerons CLEMS). Ainsi nous rejoignons l'idée maîtresse de l'article de Hutchinson & Waters (Op. cit) qui se trouve en filigrane et en résumé dans la citation ci-dessus : il est tout à fait possible de déterminer les besoins d'élèves (public de jeunes donc) suivant un cours d'anglais dit "général".

Ce point, fondamental à nos yeux, n'est cependant pas unanimement partagé. Considérons les opinions suivantes de Mackay et Mountford (1978) ou d'Abbott (1980).

⁵⁷ Les lettres grasses sont de notre main.

Pour Mackay & Mountford (1978 : 1-2), il semblerait en effet que le seul objectif immédiat d'un cours de langues au niveau des études secondaires soit celui de réussir un examen⁵⁸ :

[Foreign languages at] early secondary levels of education [are] generally taught with a general educational aim in mind –that is, [they] are regarded as a 'good thing' for them to learn a foreign language as a part of a broad education. There is usually, however, **no immediate and specific requirement** for such children to make use of the language in any communicative situation. The purpose of learning the language is essentially [...] deferred till the tertiary level of education [where a knowledge of foreign languages] would be helpful in their academic studies. **Immediate aims of learning English are defined by the requirements of examinations** [...] What thousands of children succeed in learning in this way is what is necessary in order to pass examinations. Whether such examinations accurately reflect the uses to which [those languages] will be put at the tertiary level is another matter altogether⁵⁹.

Ceci semblerait, si l'on s'en tenait à leur "Tree of ELT", également être le point de vue adopté par Hutchinson & Waters (op. cit. : 17). Ils stipulent dans un encadré figurant dans cet "arbre de l'enseignement de l'anglais" que l'anglais général est habituellement étudié dans le but de passer un examen. Contrairement à Mackay & Mountford (op. cit) qui ne fournissent aucune autre justification à leur position, la lecture de l'ensemble de l'ouvrage de Hutchinson & Waters laisse apparaître qu'ils n'ont pas une vision réductrice des cours d'anglais général. Ils précisent à maintes reprises (comme le montre la citation ci-dessus p. 53f.) qu'il y a des similitudes entre des cours de langues de spécialité et des cours de langues généraux. Ils disent entre autres que ce n'est pas la langue en tant que telle qui est différente. S'il y a certes des particularités identifiables et une attention particulière portée à un certain contenu spécifique, l'enseignement des langues de spécialité ne se concentre pas sur des variétés ou des formes spécifiques d'une même langue. Tout comme les cours de GPE (General Purpose English), les cours de LSP enseignent donc un anglais standard. Dans ce sens, il n'y a donc pas lieu de faire la différence avec les CLEMS non plus. Enfin, (idem : p. 18 et passim) il n'y a guère de raison de supposer que les processus d'apprentissage mis en œuvre par l'apprenant d'une langue de spécialité ou générale ne soient différents. Il n'y a donc pas de méthodologie propre à l'ESP. Simplement y a-t-il

⁵⁸ Dans son article suivant, repris dans le même ouvrage, Mackay (op. cit. : 21. *Les lettres grasses sont de notre main*) dit ceci : "In order to **design and teach effective courses**, the teacher and planner must investigate the uses to which the language will be put." Il continue bien évidemment à parler de cours d'ESP. Cependant, il ne fournit aucune explication rationnelle et vérifiée quant à la raison qui le pousse à opérer cette stricte dichotomie entre les cours d'anglais pour un public issu du secondaire et ceux pour des apprenants adultes. Pourquoi ne pourrait-on pas prétendre "enseigner des cours efficaces" dans le secondaire ? Le lecteur restera sur sa faim.

⁵⁹ Les lettres grasses sont de notre main.

des méthodologies qui ont été utilisées en ESP mais qui auraient tout aussi bien pu être utilisées dans n'importe quel autre contexte d'apprentissage d'une langue étrangère⁶⁰.

Abbott (1980 : 123) va lui encore plus loin que Mackay & Mountford. Il trouve une appellation et un acronyme pour les cours d'anglais obligatoires de l'enseignement secondaire : TENOR, **T**eaching **E**nglish for **N**o **O**bvious **R**eason⁶¹.

C'est avec force que nous réfutons l'appellation TENOR donnée à des cours "du niveau secondaire" par Abbott. Ces cours TENOR sont, selon cet auteur, typiquement des cours *imposés* dans le cursus de l'apprenant. Ce fait n'est cependant nullement limité aux langues dans le secondaire et il y a maintes autres situations, par exemple dans les milieux professionnels, où des cours de langues, fussent-ils de spécialité, sont imposés aux employés. Abbott semble rejoindre Mackay & Mountford (op.cit. : 1-2) qui indiquent que la situation ne changera qu'à partir des études supérieures. Dans la citation que nous reproduisons ci-dessus, ils indiquent que l'utilité de l'apprentissage d'une langue étrangère n'apparaîtra aux yeux des apprenants qu'au moment de leurs études supérieures. Or, nous savons qu'au jour d'aujourd'hui les cours de langues n'y sont pas davantage choisis sur une base volontaire. Notre analyse des formations disponibles en CFWB le montre.

Les langues sont imposées dans le cursus des études supérieures et ne se différencient sur ce point donc pas des cours de langues dispensés dans le secondaire. Argument qu'Abbott ne semble pas avoir considéré⁶².

Il justifie en outre cette appellation TENOR par le fait qu'à ses yeux la plupart des élèves à travers le monde ne perçoivent aucune utilité à l'anglais qu'ils apprennent⁶³. Plus ils sont jeunes, dit-il, plus la perspective d'un jour employer l'anglais est éloignée. Cela peut être vrai pour certaines langues plus que pour d'autres. On peut toutefois sans trop de risques

⁶⁰ Hutchinson & Waters parlent de l'anglais. C'est nous-mêmes qui extrapolons en parlant de l'apprentissage d'une langue étrangère, à la fois par souci de simplification, mais aussi parce que nous sommes convaincus qu'il n'y a ici pas lieu de faire une différence.

⁶¹ Brown (1995 : 71) parle lui de l'opposition souvent faite par certains entre ESP et ENOP, English for No Obvious Purpose.

⁶² Il se peut aussi qu'il n'y avait à l'époque pas lieu de prendre ce fait en considération. En effet, l'obligation de suivre au moins un cours de langues dans tous les secteurs d'études n'est que récente. S'il nous est donc possible de parler de la situation actuelle, nous ne disposons d'aucune donnée relative à des programmes de cours datant d'avant 2006.

⁶³ Nous ne relevons pas ici l'a priori de ces mêmes auteurs en ce qui concerne la capacité de l'apprenant à pouvoir formuler ses besoins. Nunan (1988 : 52) notera le contraire et stipule que " [...] contrary to a great deal of popular opinion, learners were able to articulate long-term goals, and to provide instrumental reasons for attending language classes. Many of them also have clear (and fairly fixed) ideas about what it was to learn a language and what were legitimate activities in the language class." Nous considérons l'apprenant comme une source indispensable dans tout processus d'identification des besoins. Voir à ce sujet la partie 4.1.2 De la réflexion sur la méthode à l'analyse des besoins langagiers et aux contenus : un pas dans la bonne direction grâce aux langues de spécialité ? ci-dessous.

admettre que l'anglais bénéficie, de manière globale, et donc aussi en Communauté française, d'un avantage sur les deux autres langues germaniques. En effet, la culture anglophone a inondé notre quotidien. On pourrait dès lors émettre l'hypothèse que cette omniprésence de l'anglais dans l'univers culturel et commercial ait donné une légitimité évidente à son apprentissage et donc une utilité et une perspective d'utilisation plus proche et "palpable".

Quant au néerlandais, la situation est différente et tendrait à soutenir l'argument d'Abbott. Quoique le symposium "Met Nederlands aan de slag / Au travail, en néerlandais"⁶⁴ a clairement mis en évidence le fait que le néerlandais est plus que jamais un atout dans la recherche d'un emploi en Wallonie et à Bruxelles, il a, paradoxalement, aussi établi le fait que le néerlandais n'occupe *pas* une place prépondérante dans l'offre de langues des Hautes Ecoles et universités. Les statistiques générales que nous avons pu dresser (Anckaert & Etienne, 2009 : 31), établissent en effet que seul un peu plus de 11% des cours de langues **imposés** (l'étudiant n'ayant donc pas le choix de la langue) sont des cours de néerlandais. Une seconde place bien loin derrière l'anglais donc (voir Fig. 6.).

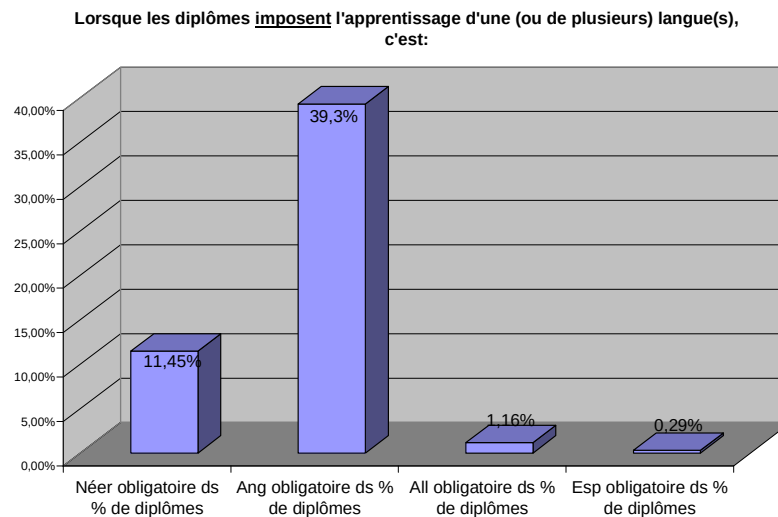


Figure 6 : % des cours de langues imposés, par langue.

Pour l'allemand, alors que bien des données font état du fait que l'Allemagne est un partenaire commercial de choix pour la Wallonie, la situation est bien pire encore, comme le montre ce graphique.

Ceci éloigne donc effectivement la perception d'une utilité immédiate de l'apprentissage du néerlandais et de l'allemand durant les études secondaires. Il y a donc d'une part bien

⁶⁴ Louvain-la-Neuve, 17-18/10/2008. Hiligsmann, Ph., ed., 2009, *Met Nederlands aan de slag/Au travail, en néerlandais*, Actes du Symposium, UCL, Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve : 2009.

une utilité à la connaissance de ces deux langues sur le marché de l'emploi. Mais, d'autre part, cette utilité n'est pas rendue dans les cursus d'enseignement supérieur, ce qui, à nos yeux, se répercute également sur la perception de l'utilité qu'ont les plus jeunes apprenants du niveau secondaire.

Reprenons une conclusion faite en clôture du symposium susmentionné : il faudrait plus de cohérence entre le marché de l'emploi et la formation professionnalisante. En extrapolant du haut (emploi) vers le bas (les études et la formation), il n'y a qu'un pas à franchir pour plaider en faveur de plus de cohérence entre la formation générale de transition et les formations professionnalisantes. Peut-être devrait-on donc revoir l'offre (et les choix) du dernier degré de l'enseignement de transition, mais c'est alors d'une réforme globale qu'il s'agit. Malheureusement, en marge des discussions officielles, le Ministre de l'enseignement obligatoire de l'époque, Christian Dupont, admettait qu'il ne rendrait en aucun cas l'étude du néerlandais obligatoire dans le secondaire⁶⁵, et ce bien malgré la réalité non seulement géopolitique mais aussi du marché de l'emploi belge⁶⁶.

Abbott, tout comme Mackay & Mountford auraient-ils donc raison en ce qui concerne l'allemand et le néerlandais lorsqu'ils disent qu'il n'y a pas d'autre utilité immédiate à l'apprentissage d'une langue étrangère dans le secondaire que la réussite d'un examen ? Nous laissons intentionnellement la question en suspens car nous reviendrons plus loin sur la problématique de l'utilité immédiate.

Enfin, Abbott (idem) s'inquiète même du fait que toutes les situations d'enseignement de l'anglais ne soient analysées et développées dans la lignée des cours ESP. Cela en reviendrait pour lui à imposer des objectifs spécifiques à l'apprenant sans que celui-ci ne les ait choisis. Nous réfutons par principe aussi cet argument. En effet, la ***négociation*** d'un objectif d'apprentissage entre toutes les parties concernées est précisément l'objet de notre IB. Il ne serait donc plus question d'imposer un objectif sans concertation, objectif trop souvent tributaire "des aléas de la vocation des pédagogues livrés à leur talent et à leur inspiration" (Richterich, 1985. : 17). L'identification des besoins telle que nous la détaillons dans les parties 3.1.2.c & d ainsi que dans la partie 3.2. vient aussi démentir cet argument-ci.

Nous sommes tentés d'aller encore un peu plus loin dans l'analogie des cours de langues étrangères dans le secondaire général de transition tel que nous les envisageons et des cours de LSP. En effet, Johns e.a. (1991 : 298) avancent d'autres caractéristiques dans leur définition de l'ESP en particulier, toutefois transposables globalement aux LSP (pour

⁶⁵ Nous restons sur notre faim quant aux raisons justifiant cette position.

⁶⁶ La même réalité vaut pour l'allemand dans certaines parties de la Province de Liège ou la Province du Luxembourg.

une formulation alternative des mêmes arguments appliqués au "special-purpose language teaching", voir Strevens : 146), que nous trouvons tout à fait pertinentes pour définir les CLEMS qui nous occupent dans le présent travail. Il dit en effet que (idem) :

ESP may be, but is not necessarily :
restricted as to the language skills to be learned (e.g., reading only)
not taught according to any pre-ordained methodology

Ces deux éléments sont à souligner dans l'approche que nous tentons de mettre en avant dans notre recherche. En effet, nous ne partons pas de l'a priori que les quatre domaines de performance traditionnels (ou les six que nous avançons) doivent être mis sur un pied d'égalité. Dans l'objectif de cours que nous allons rédiger, ce sont les besoins des apprenants qui dicteront la pondération qu'il serait préférable d'observer dans l'enseignement des langues étrangères dans le secondaire général de transition. Nous n'irons pas jusqu'à dire qu'il faut "restreindre" les cours de langues à un domaine de performance comme le suggère le texte cité ci-dessus. Certainement pas. L'analogie se limite au conditionnel qui est employé dans la formulation et à la flexibilité que cette tournure offre aux concepteurs de programmes ; flexibilité qui est la qualité intrinsèque de tout processus de création de cours de spécialité et que nous souhaiterions voir appliquée à la création des programmes pour les langues étrangères du secondaire.

La seconde caractéristique reprise ci-dessus nous paraît être d'une pertinence évidente si le lecteur se souvient de la définition de l'approche communicative que nous proposons dans le second chapitre. Nul besoin de répéter ici les arguments inhérents à cette approche et plaidant, si pas ouvertement en faveur d'un certain éclectisme, en tout cas contre toute forme de dogmatisme méthodologique⁶⁷.

Une autre analogie entre notre recherche (et donc, répétons-le, également notre façon de penser le cours de langues étrangères du secondaire général de transition) et l'ESP est l'identification de la situation-cible, la "target-situation". Il n'est pas réfutable que le secondaire général de transition prépare les élèves à une certaine situation future. Cette situation future est définie par le Décret Missions de 1997 (Article 4, point 1°. Lettres grasses de notre main) comme suit :

[...]1° la section de transition, comprenant les humanités générales et technologiques,
[vise] à la préparation aux études supérieures mais **[permet] aussi l'entrée dans la vie active ;**

Nous voici donc en présence de deux situations-cibles potentielles⁶⁸ : les études supérieures **et** la vie active. Nous avons déjà pu soumettre au lecteur des statistiques à ce

⁶⁷ Voir à ce sujet les sections 2.3.2 et 6.4 du CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : 21 & 110).

⁶⁸ Notons le grand-écart dont est censé être capable ce type d'enseignement!

sujet. Fort heureusement pour notre travail ces statistiques ne désignent qu'une seule situation-cible. Pour rappel, bon an mal an, 100% des élèves issus du général de transition s'orientent vers une première année d'études supérieures (voir. Fig. 2, p.20). L'existence avérée de cette situation-cible contredit aussi, à notre sens, les deux éléments qu'Abbott avance pour argumenter en faveur de l'appellation TENOR et sur lesquels nous avions promis de revenir. Pour rappel, il dit que les jeunes gens du secondaire ignorent d'une part les raisons pour lesquelles ils apprennent l'anglais. D'autre part, il dit que la perspective d'un jour employer cette langue est fort éloignée.

Selon notre point de vue, ceci n'est à ce jour plus applicable. Non seulement tous les cursus universitaires imposent désormais des cours de langues tant aux bacheliers qu'aux étudiants de master. Mais aussi, comme nous avons pu l'établir précédemment (Anckaert & Etienne, 2009), une grande partie des Hautes Ecoles le font. Pour plus de précision, illustrons ce propos par quelques données statistiques. Nous avons pu établir selon les sources du CREF (Conseil des Recteurs Francophones) et de la cellule ETNIC (Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication) de la Communauté française que le supérieur non universitaire accueille quelque 56 % des étudiants en CFWB, les universités 44% (voir Figure 7).

Répartition des élèves/étudiants entre SNU et U⁶⁹		
	SNU	U
2002-2003	55,9%	44,1%
2003-2004	55,8%	44,2%
2004-2005	56,0%	44,0%

Figure 7 : Répartition des étudiants entre le supérieur non universitaire (SNU) et l'universitaire (U)

Sachant que

- tous les élèves du secondaire de transition s'orientent vers une première année d'études supérieures,
- tous les étudiants universitaires ont au minimum un cours de langues obligatoire dans le cadre des années de bachelier,
- que près de la moitié des étudiants du supérieur non universitaire doivent également suivre un cours de langues au moins (voir Fig. 11),

nous avons déjà une idée de la grande proportion des étudiants qui trouveront une utilité évidente à l'étude d'une langue étrangère durant le secondaire de transition. A condition qu'on les en informe et que les programmes reflètent cette réalité!

⁶⁹ Ces données proviennent de l'annuaire statistique de la Cellule ETNIC de la CF : annuaire statistique 2002-2003 : p. 350 ; idem 2003-2004 : pp. 566-568 ; idem 2004-2005 : pp. 586-588.

Nous pouvons encore quelque peu affiner ces données. Nous savons également que les étudiants se répartissent comme suit dans les différentes catégories d'études dans le supérieur non universitaire (SNU), (Fig.8, 9 & 10 ci-dessous) :

Répartition des étudiants entre le SNU TC et TL		
	SNU TC	SNU TL
2002-2003	75,4%	24,6%
2003-2004	76,1%	23,9%
2004-2005	76,2%	23,8%

Figure 8 : Répartition des étudiants entre le SNU de type court (TC) et de type long (TL)

Répartition des étudiants entre les différentes catégories du TC⁷⁰			
	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Cat. Agricole	2,2%	2,2%	2,1%
Cat. Artistique	5,3%	5,1%	4,8%
Cat. Économique	27,7%	26,4%	24,9%
Cat. Maritime	0,1%	0,1%	plus repris
Cat. Paramédicale	16,8%	16,9%	17,5%
Cat. Pédagogique	26,2%	27,5%	28,9%
Cat. Sociale	10,5%	10,4%	10,7%
Cat. Technique	11,3%	11,3%	11,1%

Figure 9 : Répartition des étudiants entre les différentes catégories du SNU TC

⁷⁰ Ces données proviennent de l'annuaire statistique de la Cellule ETNIC de la CF : annuaire statistique 2002-2003 : p. 262 ; annuaire statistique 2003-2004 : pp. 64 & 498 ; annuaire statistique 2004-2005 : p. 517.

Répartition des étudiants entre les différentes catégories du TL⁷¹			
	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Cat. Agricole	1,9%	1,7%	1,7%
Cat. Architecture	12,6%	11,6%	12,1%
Cat. Artistique (apd 2003-2004, y compris musique)	13,9%	20,7%	21,3%
Cat. Économique	19,9%	18,0%	17,7%
Cat. Maritime	0,4%	0,5%	plus repris
Cat. Paramédicale	14,9%	14,1%	15,0%
Cat. Sociale	5,9%	5,6%	5,9%
Cat. Technique	19,7%	17,8%	16,5%
Traduction et interprétariat	10,7%	10,0%	9,8%
Musique	% du nombre total d'étudiants du SNU		
	1,8%		

Figure 10 : Répartition des étudiants entre les différentes catégories du SNU TL

Sachant aussi que dans le SNU sur 110 formations, seules

- 4 formations dans la catégorie médicale,
- 4 formations dans l'artistique,
- 7 formations dans l'agronomique de type court (le TL imposant l'anglais en BAC),
- les formations de type pédagogique (à l'exception des langues germaniques évidemment)

n'offrent pas de langues (nulle part, dans aucune des institutions qui proposent ces formations), nous découvrons que les langues sont statistiquement une branche bien présente dans le parcours postsecondaire des étudiants en CF. Sur donc environ 110 formations possibles, environ 28% des formations seulement font l'impasse sur les langues. Il existe certes des différences parfois considérables entre établissements. Certains établissements, dans le cadre d'une formation identique, proposent des langues alors que d'autres n'en proposent pas. D'autres diplômes tout à fait identiques, selon l'institution que choisira le jeune étudiant, sont proposés avec soit 475, soit 1080 heures de langues au programme des trois années de Bachelier. Enfin, nous pouvons affirmer qu'un peu plus de 48% de l'ensemble des possibilités de formations⁷² dans le SNU (voir Fig. 10) mettent au moins une langue au programme des différentes formations.

⁷¹ Ces données proviennent de l'annuaire statistique de la Cellule ETNIC de la CF : 2002-2003 : p. 315 ; annuaire statistique 2003-2004 : pp. 64, 525, 532 ; annuaire statistique 2004-2005 : pp. 64, 538-39.

⁷² Par "ensemble des possibilités de formations" nous voulons signifier tous les diplômes offerts dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur de la CF. Par exemple, la formation de

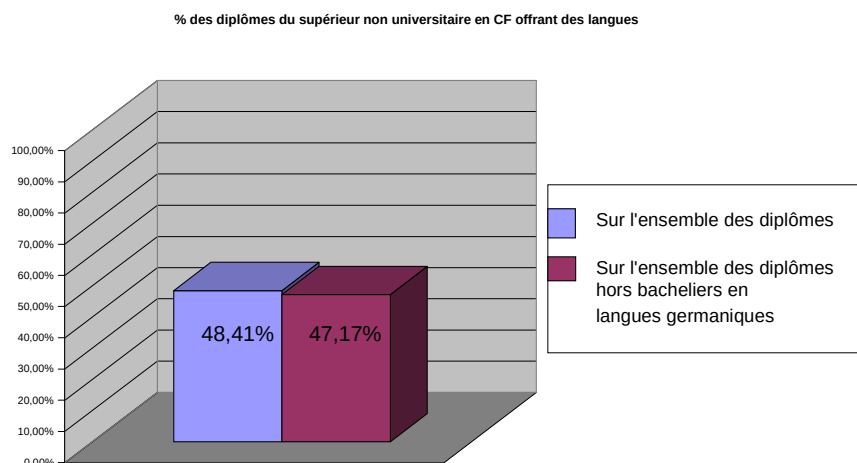


Figure 11 : Pourcentage de l'ensemble des possibilités de formations offertes en CF ayant une langue au moins dans le programme d'études.

Notre intention était de démontrer, statistiques à l'appui, le caractère plus que contestable de l'argument avancé par Abbott disant que l'utilité de la connaissance d'une langue étrangère est une réalité relativement éloignée pour un élève du secondaire. Nous sommes de l'avis, et c'est un des objectifs de notre recherche, que les programmes scolaires en langues étrangères doivent refléter cette utilité bien réelle et que cette information devra être dûment notifiée aux différents acteurs concernés par l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans le secondaire général de transition. Notre hypothèse nous porte à croire que cela pourra également, sinon augmenter, au moins soutenir la motivation de certains élèves à apprendre les langues durant le secondaire. En effet, si les programmes scolaires reflètent cette utilité immédiate, il y aura également une plus grande probabilité qu'elle apparaîtra aux yeux des apprenants (voir aussi Nunan, 1988 : 53). Porcher (1983 : 130) déjà souligne l'importance que revêt cette utilité si et seulement si elle est perçue. "[You] learn a foreign language (for example) more easily if you have a clearer conception of what you can do with this knowledge [...]".⁷³

bibliothécaire-documentaliste est proposée dans trois établissements en CF. Cela représente donc 3 possibilités dans notre façon de calculer. Deux de ces trois établissements ont mis une langue au programme de cette formation. En termes de pourcentage, cela équivaldrait donc à 66,6% de l'ensemble des possibilités de formation (ici uniquement de bibliothécaire-documentaliste) ayant une langue au programme d'études.

⁷³ Nous suivons donc ici d'une certaine manière l'argumentaire de van Els (1988 : 55) qui dit qu'un des points les plus importants, sinon le plus important, à considérer lorsque l'on entend prendre une décision au niveau du curriculum national, est l'identification des besoins des apprenants. Par "besoins", van Els entend l'utilité de la langue. En d'autres termes, si l'on apprend une langue, dit-il, c'est toujours parce qu'on a une bonne raison de l'apprendre. Dans ce travail, comme nous en donnons une indication dans le texte, nous

De par leur contenu, les référentiels peuvent donner l'impression que l'on apprend des langues pour le simple fait de les apprendre. Et la référence invariable à la "situation-problème" n'y change rien. Nous en voulons pour preuve que les 14 champs thématiques sont inlassablement ressassés au fil des trois degrés avec pour seule nuance le fait que l'on est censé réactiver et "approfondir" les différentes notions⁷⁴, ou encore que les "4 aptitudes" soient mises sur un pied d'égalité sans justification aucune. Nous souhaiterions proposer à travers l'élaboration du profil seuil d'apprenant en langues au sortir des humanités générales de transition un objectif davantage significatif et en phase avec la réalité de terrain. La raison pour laquelle l'on apprend les langues dans le secondaire général de transition est perceptible et immédiate : se préparer à la suite de son parcours d'études et optimiser ses chances de décrocher un diplôme donnant accès au métier souhaité en se focalisant **non pas uniquement** sur une langue dite "générale" et le champ thématique de la météo, pour ne prendre ici que l'exemple le plus évident, **mais** en développant un objectif, tout particulièrement au troisième degré, qui prépare plus efficacement à l'entrée dans les études supérieures.

D'autres opinions que la nôtre vont dans ce sens, dont celle de Johns e.a. (1991 : 299) lorsqu'ils reprennent l'avis de concepteurs de cours et d'enseignants d'ESP. Ces derniers, disent-ils, soutiennent que *tous les apprenants* suivent un cours pour une raison déterminée et que *toute situation-cible* a ses particularités identifiables (voir également Tudor, 1996 : 70 f.).

La situation-cible pour nous, on l'aura compris, est la formation postsecondaire qui a des particularités que nous avons tenté d'identifier au mieux afin de les intégrer dans le profil que nous allons définir.

En bref, l'appellation TENOR telle que la justifie Abbott n'a donc, selon nous, pas lieu d'être. Cet acronyme, par ailleurs issu d'une boutade (Abbott, 1980 : 123), ne s'applique, du fait des arguments avancés ci-dessus, pas aux langues étrangères dans le secondaire.

Cependant, force est de constater que les choses ne se présentent pas de manière aussi univoque. L'IB est jusqu'à ce jour passée inaperçue ou a été négligée par les concepteurs de programmes de l'enseignement obligatoire en Belgique. Même si cela nous semble

avons pu montrer que les trois langues germaniques ont une utilité certaine. Nous n'irons pas plus loin dans notre analyse de cet aspect-là des besoins. Notre IB porte sur les besoins à identifier pour rédiger un profil "seuil" d'apprenant en langues, non pas sur les choix à opérer quant à quelles langues enseigner. Aller vers plus de détails et d'arguments en faveur de l'une ou de l'autre langue devrait, selon nous, faire l'objet d'un travail en soi. En effet, trop nombreux seraient, entre autres, les aspects sociologiques et économiques à prendre en compte et qui ne sont pas de notre domaine de compétence.

⁷⁴ FESeC, 2000, D/2000/7362/016, pp. 47.

interpellant, essayons d'y trouver une justification du côté des différences qui existent malgré tout entre les langues de spécialité et langues enseignées en milieu scolaire.

Nous venons longuement de développer des arguments soulignant les similitudes entre LSP (ou encore SP-LT, Special-Purpose Language Teaching comme l'appelle Strevens, 1977 : 146) et CLEMS. Il y a, malgré les similitudes que nous venons de mettre en avant, des différences fondamentales qu'il y a lieu de respecter. L'âge du public, le contexte d'apprentissage ou encore les motivations sont tant de facteurs différenciant les cours de langues de spécialité des cours dits généraux. Selon la définition de Johns e.a. (1991 : 298), l'ESP répond à quatre caractéristiques invariables ("Absolute characteristics") dont une nous paraît fondamentalement distinguer les cours de langues de spécialité des cours de langues en milieu scolaire qu'Abbott se plaisait à appeler TENOR : les cours ESP sont, du point de vue du contenu, liés à certaines disciplines, professions ou activités⁷⁵.

La caractéristique mentionnée ci-dessus est donc un argument supplémentaire à prendre en compte. En effet, les cours de LSP dans leur ensemble sont hautement spécifiques du point de vue du contenu, et ce précisément en raison du lien en question. On a ainsi développé des cours d'anglais pour hôtesses de l'air, personnel de chambre dans des hôtels hawaïens, etc⁷⁶. Quoique notre travail lie bien sûr d'une certaine manière les cours de langues étrangères à une "activité", le postsecondaire, le lien n'est pas de même nature que celui évoqué ci-dessus. Notre propre objectif n'est pas à ce point spécifique. Nous souhaitons à la fois respecter le caractère général de l'enseignement précisément dit "*général* de transition", ainsi que prendre en considération la multitude des orientations d'études qui s'offrent aux diplômés de cette filière du secondaire. Développer, à ce niveau, un cours de langues spécifique pour futurs diplômés en sciences économiques (sous prétexte par exemple que c'est une des plus importantes catégories d'étudiants) n'est ni réaliste ni opportun. Ce n'est, d'une part, pas réaliste si l'on considère la multitude des orientations offertes à la fin du secondaire. Ce n'est, d'autre part, pas opportun si l'on

⁷⁵ Les trois autres caractéristiques invariables étant que les cours de langues de spécialité sont : a) conçus pour rencontrer les besoins spécifiques de l'apprenant ; b) centrés (i) sur le langage approprié aux activités, disciplines ou professions auxquels il est lié tant en ce qui concerne la syntaxe, le lexique que les aspects pragmatiques ou sémantiques du discours et (ii) sur l'analyse de ce discours (voir à ce sujet également la tentative de définition de Strevens, 1977 : 150) ; c) est en contraste avec l'anglais (nous pouvons dire "les langues") dit général. Ce qui est regrettable, c'est que Johns, pas plus que Mackay (voir note 58) ne fournit de détails quant aux caractéristiques de ce qu'il appellera le GPE (General Purpose English, p. 303). Si nous interprétons correctement l'article de Johns et al. (idem), il apparaît toutefois que, comme nous le mentionnons ci-après dans le texte, Johns e.a. indiquent que les apprenants suivant un cours de GPE, eux aussi, le font probablement pour une raison particulière et identifiable. Par ailleurs, les situations-cibles dans lesquelles ces apprenants vont utiliser la langue ont également des caractéristiques identifiables. Ce qui, comme nous l'avons évoqué, est opposé à ce qu'avance Abbott dix ans plus tôt pour justifier l'appellation TENOR.

⁷⁶ Voir Strevens, P., 1977, p. 145 pour d'autres exemples tout aussi pointus.

considère l'âge, la motivation et les centres d'intérêts de l'élève lambda du secondaire. C'est en résumé, la nature du lien entre le cours et l'activité à laquelle il est lié qui est fondamentalement différente. Ce lien est d'ordre purement exclusif et fort dans un grand nombre de cas de cours de LSP. Pour reprendre une typologie, certes relative aux liens sociaux mais tout à fait transposable à la situation qui nous préoccupe, on pourrait parler de "bonding link"⁷⁷. La nature des liens entre les cours de langues étrangères du secondaire général de transition et l'activité postsecondaire serait plutôt du type "bridging" dont la fonction est de "relier"⁷⁸. La notion de "bridging" nous semble suffisamment claire que pour ne pas épiloguer longuement sur la justification de notre choix en faveur de l'appellation. Le but du présent travail étant précisément de "relier" les programmes en langues du secondaire de transition aux cursus du supérieur, autrement dit, de "jeter des ponts" entre ces deux types d'enseignement successifs et complémentaires.

Réfuter l'appellation TENOR en reconnaissant que même les cours de langues du secondaire ont un objectif spécifique et identifiable est une chose. Cela nous a amené à reconnaître qu'il y a des similitudes entre les cours de langues dans le secondaire et les langues de spécialité. Mettre les deux sur un pied d'égalité en est toutefois une autre. Il y a là un pas que nous ne franchirons point. Nous justifions cette attitude par les différences que nous venons d'énumérer. Pour rappel, l'âge, le contexte, la motivation et la nature des liens liant ou reliant cours et activité sont des éléments essentiels à prendre en compte lors de la conception d'un cours.

Outre les différences entre cours de langues de spécialité et cours de langues en milieu scolaire, il ne faut occulter les critiques adressées à l'IB. Ces critiques ont essentiellement

⁷⁷ Michael Woolcock (Woolcock, M. (2001). 'The place of social capital in understanding social and economic outcomes', Isuma : Canadian Journal of Policy Research 2 :1, pp 1-17.), distinguished between : Bonding social capital which denotes ties between people in similar situations, such as immediate family, close friends and neighbours.

Bridging social capital, which encompasses more distant ties of like persons, such as loose friendships and workmates. (Woolcock 2001 : 13-4).

The Putnam team looked to whether social capital is bonding (or exclusive) and/or bridging (or inclusive). Putnam suggested that the former may be more inward looking and have a tendency to reinforce exclusive identities and homogeneous groups. The latter may be more outward-looking and encompass people across different social divides (Putnam 2000 : 22).

Bonding capital is good for under-girding specific reciprocity and mobilizing solidarity... Bridging networks, by contrast, are better for linkage to external assets and for information diffusion.... Moreover, bridging social capital can generate broader identities and reciprocity, whereas bonding social capital bolsters our narrower selves.... Bonding social capital constitutes a kind of sociological superglue, whereas bridging social capital provides a sociological WD-40. (ibid. : 22-23)

Source : http://www.infed.org/biblio/social_capital.htm

On peut aussi parler, comme nous le disions, de lien exclusif ou, pour reprendre une autre dénomination encore, qui unit. (voir : <http://developpementdurable.revues.org/index2851.html>, §32 ff

⁷⁸ Le « bridging social capital » désigne un réseau virtuel mais potentiel. Source : voir note 77.

trait aux notions de "besoin" et "d'objectif" que nous proposons de traiter dans la partie qui suit. La problématique abordée est double. Si l'on résume Chambers (Chambers : 1980 : 25 f. voir également Coste : 1977 : 51 ff), l'analyse des besoins ne reçoit pas l'attention qu'elle mérite à cause du manque de précision et de la confusion née autour de la polysémie de la notion de besoin. Richterich (op. cit. : 22 ff), enfin, mentionnera également la confusion entre "besoin" et "objectif" induite par les premiers modèles d'analyse des besoins comme détracteur de la pratique même de l'analyse des besoins.

4.1.2.b Besoins et objectifs : liés **par** nature, différents **de** nature...

Si l'on part du principe que toute action a toujours un objectif et que l'éducation n'échappe pas à cette loi, Richterich (1985 : 17) souligne que pour l'enseignement, ce problème "s'est toujours posé sous le double aspect de [son] choix et de [sa] formulation." Ainsi apparaîtront de façon liée les deux objets centraux de ce travail : les besoins (la question du "choix") et les objectifs de cours (la formulation appropriée des besoins analysés/identifiés).

Richterich rappelle que ces deux notions sont *intrinsèquement* liées. "[...] un besoin incite l'individu à le satisfaire, donc à agir, donc à atteindre un but", dit-il (op. cit. : 22). Analyser les besoins *langagiers*, écrit-il un peu plus loin dans sa thèse (idem : 25),

"[c] était analyser ce dont [certains individus ou groupes d'individus] 'auront besoin' pour 'être capables' de communiquer [...] Les deux expressions entre guillemets indiquent d'emblée les relations extrêmement étroites entre besoins et objectifs, à tel point qu'ils seront souvent confondus."

La problématique du choix se posera à partir de deux questions fondamentales : "pourquoi" & "quoi". La première est en lien avec les besoins des apprenants – pourquoi, dans le but de satisfaire quel(s) besoin(s) –, la seconde sera d'un autre ordre. En ce qui concerne notre travail, nous avons déjà répondu longuement à cette première question du "pourquoi" tout au long des pages qui précèdent.

Répondre à la seconde question du "quoi" consistera, depuis les années 60, à offrir à certains groupes d'apprenants (id. : 27) "**des contenus d'apprentissage** qui correspondent le plus exactement possible à l'usage de la langue qu'[ils] compte[nt] faire." Cela en revient à analyser les besoins *langagiers*. On en est dès lors venu à créer des instruments permettant de faire ces choix. Instruments dont le plus connu reste celui de Munby⁷⁹ (1978) : le CNP, Communication Needs Processor, ou, pour reprendre la traduction proposée par Richterich (idem), "l'opérateur de besoins langagiers". Il est censé analyser

⁷⁹ Pour un aperçu plus détaillé du fonctionnement du Communication Needs Processor, nous renvoyons le lecteur à Hawkey, R., 1980.

ce qui sera appelé les "target situation needs". Jusque là, le lecteur pourrait espérer que cette approche sera en mesure d'offrir "enfin" une réponse autre que méthodologique aux divers problèmes (parmi ceux-ci, le doute sur l'efficacité est probablement le plus récurrent) présents dans l'enseignement des langues étrangères. C'est aussi précisément pour rendre les cours de langues de spécialité plus efficaces que la recherche s'est lancée à la poursuite de la définition la plus précise possible des contenus de cours. Rappelons, s'il le fallait encore, que les cours de LSP doivent dans un bon nombre de cas répondre d'une efficacité "prouvée" devant des "clients". L'aspect systématique et scientifique d'un Communication Needs Processor, par exemple, donnera du crédit à la sélection des contenus d'apprentissage. La sélection précise d'items langagiers spécifiques permettra d'ajouter, du moins en façade, du crédit aux cours de LSP et sera symbole de l'efficacité étant donné que l'apprenant ne "perdra" (théoriquement) pas de temps en travaillant et en étudiant des notions dont il n'aura pas besoin.

Et pourtant, il manque à cette approche un élément fondamental et novateur. En effet, pédagogues et théoriciens vont, à travers cette analyse des situations-cibles, s'atteler à décrire avec le plus de précision possible *la langue* qui y est utilisée. Cela se fera pour, in fine, aboutir à des répertoires lexicaux ou grammaticaux fermés. Richterich (id.) dira ceci au sujet du produit du CNP de Munby :

[En fin de compte, l'auteur est conduit], dans l'un de ses exemples d'application, sous la rubrique "Formes langagières" [...] à proposer un certain nombre de réalisations linguistiques dont les premières sont : "7.1.1.1. J'apporte le menu. 2. Je crains que ce soit complet/fermé [...] On ne peut s'empêcher d'en conclure que l'apprenant aura à apprendre par cœur ces structures ou phrases toutes faites, qu'il devra les assimiler et les automatiser comme le préconisaient [déjà] les méthodes structurales-behavioristes.

Notons ici que le Threshold de 1975 est de la même trempe que le résultat fourni par le CNP de Munby et commenté ci-dessus par Richterich⁸⁰. En énumérant quelque 1350 items lexicaux dans des listes d'apparence exhaustive (du moins, elles ne sont pas présentées comme non exhaustives) le Threshold version 1975 tombe déjà dans ce que l'on pourra considérer, avec du recul (comme le fait Richterich), comme une dérive. Car il reste la question de la formulation de l'objectif. En indiquant de façon aussi précise des contenus d'apprentissage et en stipulant que ces mêmes contenus sont à maîtriser afin

⁸⁰ En 1977, juste après la publication des Threshold et Waystage, mais juste avant les travaux de Munby (1978), il met en garde, déjà, devant les possibles dérives d'une telle approche de l'analyse des besoins langagiers et de la rédaction d'objectifs de cours. Tout en lui reconnaissant cet indéniable apport à la didactique des langues, il dit (Coste, 1977 : 57 Les lettres grasses sont de notre main.) : "[...] on ne saurait nier à cette approche sa fécondité [de Van Ek et du Threshold], si on la replace dans la cohérence de l'ensemble du projet où elle se situe [la mise en place de systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, projet du Conseil de l'Europe] et **pourvu qu'on explore aussi d'autres voies pour définir ou interroger la notion de besoin langagier.**" C'est précisément ces "autres voies" que refusera d'explorer Munby et qui lui vaudront donc ces critiques.

d'atteindre "l'objectif" visé, on en vient à confondre les besoins des apprenants et l'objectif d'enseignement. Comme le formule Richterich (op. cit. : 26) : "[...] on définit le besoin langagier par l'objet (l'objectif ?), le langage, qui va le satisfaire."

Selon nous, c'est probablement cette limite floue, voire flouée, entre besoins et objectifs qui est à l'origine d'un bon nombre de critiques. En effet cela a mené à ce que l'on peut aujourd'hui considérer comme des excès, qui en rappellent d'autres dans l'histoire de la didactique des langues. Les techniques de définition des objectifs des (Richterich : 1985 : 18 ff) "méthodes structurales-behavioristes [...] ont servi essentiellement à établir des progressions linguistiques strictement contrôlées et à répartir les contenus équitablement dans des suites logiques de leçons ou d'unités." L'analyse des besoins telle que la concevra Munby (1978) n'échappera pas à cette même dérive puisqu'il aboutira à un chapitre "Formes langagières".

Or le seul concept de "besoins", ici de besoins langagiers, n'est, comme le note West (1994 : 3), pas clairement défini et reste pour le moins ambigu. En effet, comme tendent à le prouver les versions 1990 des *Threshold* et *Waystage*, il y a un élément qui a échappé aux didacticiens de l'époque. Un élément identique à celui qui aura valu à Chomsky les critiques. Il aurait en effet fallu se rendre à l'évidence qu'il n'est pas possible d'armer un apprenant-utilisateur d'une langue étrangère d'une liste limitée et fermée d'items lexicaux pour lui permettre de faire face à toutes les situations de communication de la vie réelle. Nombreux sont les auteurs (Hymes et Canale & Swain, par exemple) qui ont mis en avant la nature extrêmement complexe de la compétence communicative en situation réelle pour dénoncer le mythe du locuteur natif parfait qui, en théorie, pouvait, à partir d'un nombre limité de règles, arriver à produire un nombre illimité de phrases applicables dans tous les contextes de la vie réelle. Leur intention était, en bref, de démontrer que l'on ne pouvait rendre aussi facilement toute la complexité de la communication langagière à partir de sets limités de règles. Les auteurs du *Threshold* et *Waystage 1990* ne s'y sont plus trompés. Un bon nombre de listes sont désormais ouvertes et permettent une adaptation au contexte particulier de l'apprenant. Tout comme on le lit dans les critiques à l'encontre du travail de Chomsky, les auteurs des *Threshold* et *Waystage 1990* reconnaissent à travers ces listes ouvertes qu'il y a "plus" dans le monde réel que ce que ne pourra jamais offrir la théorie ou la situation d'apprentissage créée dans une classe. Ces versions reconnaîtront ainsi à l'apprenant et à l'enseignant, bref, à la particularité d'un contexte d'enseignement donné, la possibilité d'ajouter ou de modifier certains éléments (Richterich, 1985 : 25.) "dont ils auront besoin pour "être capables" de communiquer dans cette langue **dans des situations autres [...]** et **qui dépendent justement d'eux**"⁸¹. Le CECR va même encore plus loin. En effet, en plus de la reconnaissance du fait que les notions spécifiques ne peuvent être présentées exclusivement sous la forme de listes

⁸¹ Notre mise en forme.

fermées, il stipule explicitement que les champs thématiques ne sont "qu'une" manière de classer des actes de communication. Non seulement les concepteurs du CECR écrivent-ils (CECR, 2001 : 45) que l' "on peut classer de différentes manières les catégories thématiques", mais aussi (idem.) qu' "il apparaît de toute évidence que ce choix et ce classement de thèmes, sous-thèmes et notions spécifiques **ne sauraient être définitifs**."⁸² Dans leurs conseils d'utilisation du CECR, les auteurs encouragent par ailleurs les utilisateurs du CECR à (id.) "envisager et expliciter les thèmes **que les apprenants auront besoin de manipuler** [...] les sous-thèmes qu'ils manipuleront [et] les notions spécifiques [...] **dont ils auront besoin** [...]". Bien plus encore donc que le *Waystage 1990*, *Threshold 90* ou le *Vantage Level* qui offrent déjà des listes dites "ouvertes" et donc une certaine adaptabilité, le CECR intègre la possibilité de réellement tenir compte des particularités du public cible. Le centrage sur l'apprenant est donc désormais tout à fait réel, ce qui vient contrecarrer les critiques adressées à l'analyse des besoins langagiers reprises par Richterich (1985 : 17 ff).

Comme nous l'avons vu dans la partie 3.1.1 La notion de compétence : une notion connue de tous ?, il y a bien plus dans une compétence communicative que dans la notion chomskyenne de performance. De même, les exigences d'une situation de communication réelle, même si elle est réalisée à un niveau "intermédiaire"⁸³ de maîtrise de la langue, dépassent ce que pouvaient offrir les répertoires fermés des méthodes SGAV, du *Threshold*, *Waystage* (versions 1975 et 1976, respectivement) ou du CNP de Munby. En limitant les besoins des apprenants aux besoins langagiers, on a cédé à (Flahault, cité dans Richterich, 1985 : 24) "la forte propension [...] à définir le "besoin" par l'objet qui le comble, alors que l'usage linguistique n'autorise pas ce sens [...]"⁸⁴

Selon Porcher (1977, *Les cahiers du CRELEF*, n° 3, cité dans Richterich, op. cit. : 27 f.) :

"Le besoin n'est pas un objet qui existe et que l'on pourrait rencontrer, tout fait, dans la rue. Il est un objet construit, le nœud de réseaux conceptuels, et le produit d'un certain nombre de choix épistémologiques (qui eux-mêmes, bien entendu, ne sont pas innocents). Au fond, en avançant dans la recherche, on prend conscience que "besoin" n'est pas un concept, mais, au mieux, une étiquette sur un flacon qui n'existe pas. Il s'évanouit au fur et à mesure de la marche [...] Le mot "identification" est de plus en plus utilisé à la place de "définition" ou "analyse", les besoins langagiers n'existant pas en tant que tels, il faut d'abord les **construire** et leur **donner une identité**."⁸⁵

⁸² Les lettres grasses sont de notre main.

⁸³ Que le lecteur veuille bien nous excuser ce raccourci. Nous n'allons pas reproduire à cet endroit toutes les caractéristiques du niveau B1 telles qu'elles sont détaillées dans le CECR.

⁸⁴ Nous ne résistons pas à la tentation de donner en bas-de-page la fin de la citation au ton plus ironique : "[...] à l'exception de "faire ses besoins", dans laquelle le mot désigne effectivement "ce qui satisfait" (le besoin)."

⁸⁵ Les lettres grasses sont de notre main.

Ou encore, comme le formulent Hutchinson & Waters (1987 : 54), même si les travaux permettant d'analyser et de sélectionner des contenus linguistiques précis, en particulier le CNP de Munby, marquent un tournant dans l'histoire des LSP en particulier, ils n'en démontrent pas moins leurs propres limites. En effet, disent-ils, "there is much more to needs than this [= linguistic content]".

Puisque le besoin ne peut être entièrement défini par l'objet qui le satisfait, on changera également le qualificatif accompagnant la notion de "besoin". Comme on ne parlera plus uniquement de la langue, on en viendra à parler de *besoins des apprenants*. Etant donné également qu'il faut construire et donner une identité aux besoins des apprenants (voir Porcher ci-avant), on s'éloignera du terme "*analyse*" pour lui préférer celui "*d'identification*"⁸⁶. Cela est à nos yeux plus qu'un simple changement "d'étiquette". Ce changement marque l'évolution de la discipline vers un domaine de recherche que nous qualifierons d'intégré, car associant différentes composantes pour dégager un compromis, que sera la définition de l'objectif. Comme nous le verrons dans la partie qui suit, il ne s'agira plus d'une "simple" analyse exhaustive de la langue utilisée dans un contexte donné, mais bien d'y associer une identification que nous qualifierons ci-après "d'intégrée" des caractéristiques clés tant de l'apprenant que de la situation d'utilisation et d'apprentissage de la langue.

4.1.2.c De l'analyse à l'identification ou d'une approche centrée sur l'apprenant à une approche centrée sur l'apprentissage. Le chemin vers une discipline intégrée.

On passera dans la foulée des développements issus de l'approche communicative, comme le dit Porcher (voir ci-dessus, idem), de l'*analyse* des *besoins langagiers* à l'*identification* des *besoins des apprenants*. Ce passage se fait essentiellement parce qu'on ne va plus s'atteler à analyser une seule composante, la composante langagière. L'identification des besoins des apprenants, contrairement à l'analyse des besoins langagiers, intègre en effet au moins quatre éléments centraux.

Hutchinson & Waters (op.cit. : 55 ff, également repris dans l'article de West 1994 : 3 ff et déjà suggéré dans l'article de Debyser, 1978 : 19 ff.) distingueront trois types de besoins identifiables dans une situation-cible. Ces besoins sont clairement centrés sur l'apprenant et représentent trois des quatre éléments centraux dans *une approche* que nous qualifierons d'*intégrée* : les nécessités, les lacunes et les souhaits. Les *nécessités* ou "*objective needs*", sont probablement les besoins le plus largement analysés dans l'histoire de la didactique des langues, en particulier depuis l'avènement des langues de

⁸⁶ Etymologiquement aussi, le choix du terme est plus cohérent. En effet, l'identification est l'action d'assimiler une chose ou une personne à une autre, ou "vérifier, déterminer la nature, l'origine d'un objet." (Wartburg, v., W, 1974 : 538.). Le lien entre les personnes, ici les apprenants, et l'objectif est donc mieux rendu. L'analyse est "La résolution d'un tout en ses parties" (Brachet, date inconnue : 51).

spécialité. Il s'agit en effet de déterminer ce que l'apprenant devra connaître ou savoir faire pour fonctionner efficacement dans une situation-cible. Le CNP de Munby est reconnu comme étant l'instrument le plus complet et cohérent pour identifier ce type de besoins, comme nous le démontrent par ailleurs Hutchinson & Waters à maintes reprises (op. cit. : 12, 55 et passim. Voir également Richterich, 1983, 1985, Brown, 1995).

L'identification des **lacunes** est, quant à elle, la confrontation entre le niveau de maîtrise exigé par la situation-cible dans un domaine de performance donné et le niveau de maîtrise actuel d'un public d'apprenants déterminé. Ces lacunes ne seront pas énoncées sous la forme de chapitres lexicaux ou grammaticaux. Ce type d'identification pourra dire dans quelle mesure un certain apprentissage, par exemple la lecture de textes, devra faire ou non partie du programme d'enseignement en cours d'élaboration. S'il s'avère que le public cible n'a pas de compétence en lecture de textes alors que la situation-cible l'exigerait, ce domaine de performance fera partie du cours et vice versa. Dans une approche intégrée, ces renseignements vont donc également être traités et exploités pour déterminer des objectifs d'apprentissage.

Enfin, l'identification des **souhaits, ou "wants"**, ouvrira selon nous réellement la porte à la *négociation* de l'objectif d'apprentissage entre les apprenants et l'institution⁸⁷. L'attention portée aux "wants" est un élément clé de l'approche intégrée en matière d'identification des besoins. Cette troisième catégorie, comme le formule West (1994 : 4. Notre traduction) représente "ce que les apprenants veulent ou ce dont ils ont l'impression d'avoir besoin". Ces besoins, quoique subjectifs et donc, potentiellement multiples, devraient et peuvent malgré tout être incorporés dans un programme de cours, (idem) "spécialement si cela fait l'objet d'une négociation entre les apprenants et l'enseignant". C'est avec la prise en considération de cette catégorie de besoins que l'on verra (enfin ?) l'apprenant comme un **acteur** et non comme simple "assimilateur". C'est à ce niveau que l'apprenant pourra pleinement faire partie intégrante du processus d'identification des besoins et que "l'expert" qui conduit l'IB collectera des données non plus au sujet de l'apprenant, mais bien venant de l'apprenant. Nous en verrons ci-dessous les conséquences.

⁸⁷ Par "institution" nous entendons ici tous les intervenants autres que l'apprenant. Il s'agit aussi bien de l'institution scolaire au sens premier du terme que d'autres intervenants comme les enseignants et les inspecteurs par exemple.

Les **contraintes** ou "**constraints**" (West, op. cit : 4 f & 11) sont, enfin, le quatrième élément de l'approche que nous appelons intégrée. Cette partie de l'analyse sera appelée l'analyse des moyens ou "means analysis" et observe des (idem)

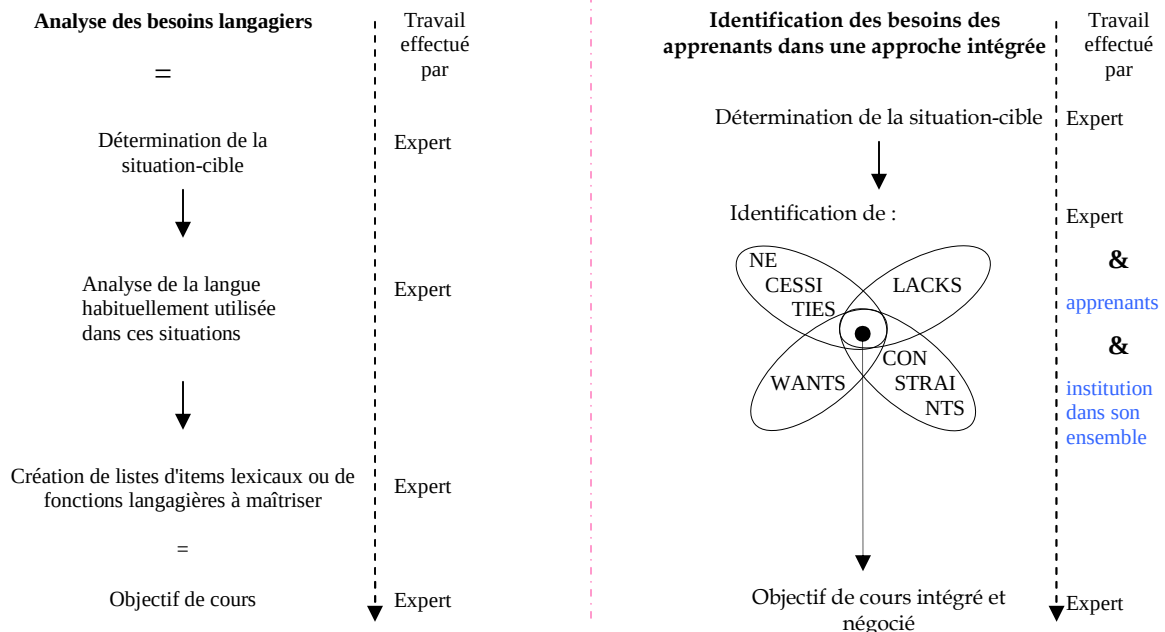
[...] external factors which may include the resources (staff, accommodation, time) available, the prevailing attitudes or culture, and the materials, aids and methods available.

Quant à l'utilité de la "means analysis", Holliday (1984, cité dans West 1994 : 11) la résumera on ne peut mieux comme suit :

The Means Analysis approach allows sensitivity to the situation and prevents the imposition of models alien to the situation.

Les souhaits des apprenants et les limites ou contraintes imposées par le contexte d'apprentissage sont, à nos yeux, les deux éléments clés qui rendent cette approche "intégrée". C'est la prise en compte de ces données qui donnera à l'objectif son caractère négocié. Ce sont eux aussi qui, de façon tout à fait évidente, conféreront à l'objectif un caractère plus réaliste et réalisable. Ce sont enfin eux qui représentent au mieux le changement d'une approche centrée sur l'apprenant à une approche centrée sur l'apprentissage comme nous l'aborderons ci-dessous.

Schématiquement, ce que nous venons de dire pourrait être présenté comme suit :



Dans un premier temps (souvenons-nous du contenu des méthodes SGAV, du Threshold de 1975 ou Waystage 1976 en particulier), on *analyse les besoins langagiers* afin de produire des contenus d'apprentissage. Ces contenus d'apprentissage, qui pour rappel,

prennent la forme de contenus linguistiques, sont censés correspondre le plus fidèlement possible à la langue qu'utilisera l'apprenant. Pour reprendre à nouveau les termes de Richerich (1985 : 18), cette définition très précise de contenus linguistiques pouvait être considérée comme un exercice intellectuel, propre aux didacticiens, pédagogues ou méthodologues, dont on finissait toujours par imposer les résultats aux apprenants. Ces démarches étaient toutefois centrées sur l'apprenant uniquement dans la mesure où elles étaient basées sur leurs situations futures d'utilisation de la langue. Cela valut à cette approche l'étiquette de "learner-centered". Qui pourrait contester la présence de l'apprenant au cœur de documents tels que le Threshold ou le Waystage (dès les premières versions des années 70) ou encore des travaux de Munby ? Les titres ou titres-annexes de ces documents se veulent explicites. Et pourtant, ils ne se pencheront jamais, ni sur les deux autres types de besoins, ni sur des considérations méthodologiques et n'analyseront du contexte que l'utilisation de la langue, ce qui leur valut, de la part de Nunan (1988 : 24. Voir à ce sujet également West, 1994 : 9, Tudor, 1996 : 21) l'étiquette de "superficially learner-centered".

Afin d'aboutir à une réelle *identification des besoins des apprenants*, il ne faudra pas non plus collecter des données *au sujet* des apprenants (dans la lignée du modèle de Munby), mais bien "*venant de*" l'apprenant (West 1994 : 9 : collect data *from* the learner rather than *about* him. Voir également Nunan, 1988 : 24). Comme le stipule West (1994 : 4 f.) il y a d'autres dimensions à prendre en compte que les besoins langagiers. L'ouverture sur les "lacks" ajoutera des informations "au sujet de" l'apprenant. Mais surtout la prise en compte des "wants", marquera indubitablement un virage vers une attention accrue portée sur l'information venant de l'apprenant.

En résumé, on parlera donc bien plutôt d'*identification* que d'*analyse*, dans la mesure où, vu les multiples aspects désormais pris en compte, on passera véritablement à un objet construit à partir de la délimitation d'un groupe d'individus dont on aura identifié les caractéristiques essentielles d'utilisation de la langue. Il ne s'agit en effet plus d'analyser un "objet" existant et tout fait, la langue, pour en sélectionner les éléments pouvant satisfaire les besoins d'un public particulier. Aussi bien les "wants" que la "means analysis" amèneront inévitablement l'objectif de cours (rédigé sur la base des renseignements fournis par l'IB) à être un objectif "négocié"⁸⁸. Ni tous les besoins langagiers, ni toutes les exigences de la situation future d'utilisation de la langue, ni, enfin, tous les souhaits des apprenants ne pourront cependant être respectés. Non seulement certains souhaits peuvent être en conflit avec certaines "necessities", mais il risque également d'y avoir des "objective needs" qui ne pourront être rencontrés suite aux limites des moyens disponibles. Ainsi, l'objectif défini devient inévitablement un objectif

⁸⁸ Louis Porcher émettra déjà l'idée visionnaire d'un objectif de cours négocié comme étant le futur souhaitable d'une "éducation critique" dès 1975 (Porcher, 1975 : 10).

négocié **et** "intégré", car intégrant les quatre éléments repris dans les paragraphes qui précèdent.

La définition que fait Brown (1995 : 21. Les lettres grasses sont de notre main.) de ce concept intégré d'identification des besoins des apprenants (même s'il emploie le terme de "needs analysis"⁸⁹) reflète bien cette intégration non seulement d'éléments divers et variés, mais aussi du contexte (et donc des limites – constraints – ou des moyens – means –) :

Needs analysis will be defined tentatively as the systematic collection and analysis of all relevant information necessary to satisfy the **language learning** requirements of **the students** within **the context** of the particular **institutions involved** in the **learning situation**.

Cette démarche intégrée souligne également le fait que (voir aussi Richterich, op. cit. : 30) la rédaction d'un objectif d'apprentissage et les IB sont complémentaires. En ce sens qu'elle permet le passage d'une "**learner**-centered approach" dans l'analyse des besoins langagiers à une "**learning**-centered approach" dans l'identification des besoins des apprenants, raison pour laquelle nous choisissons de faire apparaître ci-avant le terme "language learning" en gras.

L'approche centrée (superficiellement) sur l'apprenant ayant conduit aux dérives décrites ci-dessus, une approche centrée sur l'apprentissage se focalisera davantage sur l'harmonisation des interactions entre tous les acteurs des systèmes d'enseignement. La "**learning**-centered approach" peut devenir, comme le suggère Richterich (op. cit. : 30), un moyen d'action pédagogique et didactique à la disposition des enseignants et des apprenants. Nous ne nous pencherons cependant ici pas davantage sur cette approche et ce rôle précis de l'identification des besoins et de la rédaction de l'objectif de cours. En effet, cela concerne, à nos yeux, tout un travail en soi. Cette réflexion sur le rôle pédagogique de l'IB est à placer dans un contexte beaucoup plus large de recherche sur les "curriculums" scolaires et non sur les seuls programmes scolaires⁹⁰. Nous aborderons certainement cette question dans une recherche future, dans la lignée de notre communication à la "Third World Curriculum Studies Conference (TWCSC)"⁹¹ où nous mettions en avant le rôle central que peuvent jouer des "Cadres de Référence" en tant qu'espaces de négociation pour une plus grande individualisation des objectifs éducatifs,

⁸⁹ Richterich (1985) continuera à parler d'identification des besoins langagiers. M. Long (2005), quoique parlant de "Learner Needs", continue à employer le terme de "Analysis". Brown, (1995 : 20, 38f, et passim) va quant à lui parler de "Needs Assessment" ou de "Needs Analysis" sans distinction.

⁹⁰ Voir à ce sujet la distinction que nous abordons dans la partie 2.4 Du curriculum au programme scolaire & de la définition d'objectifs aux méthodes d'enseignement-apprentissage. Quelle est la portée de ce travail ?

⁹¹ Conférence triennale. Afrique du Sud, 6-10 septembre 2009. D. Etienne, New Challenges in Curriculum Policies for Foreign Languages.

mais aussi, pour une harmonisation des méthodes de formulation de ces mêmes objectifs. En outre, nous voyons un cadre de référence comme étant un outil incontournable dans toute IB future. Un cadre de référence comme le CECR avec les échelles de niveaux, domaines et activités langagières qui y sont proposés ainsi que les objectifs généraux qui y sont formulés, délimite en effet fortement le terrain d'investigation de l'IB. Cela permettra dès lors de la rendre plus concise. C'est précisément ce caractère concis qui manque, tant au modèle que nous avons appliqué, qu'à la plupart des modèles développés dans le passé (voir les critiques adressées au plus connu des modèles, celui de Munby (West 1994 : 9, cité également dans Tudor, 1996 : 68 ; Johns, 1981 : 164, Coleman, 1988 : 156).

En bref, le caractère concis induit potentiellement par des cadres de référence permettrait à l'identification des besoins d'être organisée de manière régulière, voire continue, dans le processus de développement des curriculums scolaires. L'IB, pour être pleinement efficace, ne doit pas être conçue comme un instrument "one shot". Son résultat ne peut être définitif. Concise et intégrée au processus d'enseignement-apprentissage, elle deviendra un nouvel outil pédagogique (voir également Richterich, 1983 : 134). Elle habituera ainsi tous les acteurs de l'enseignement-apprentissage à mieux identifier leurs besoins, ce qui constitue une étape indispensable vers une plus grande autonomie des apprenants, des enseignants et des apprentissages (voir à ce sujet aussi Nunan, 1988 : 53). C'est par ce type d'approche de l'IB que passe, à nos yeux, le chemin vers la mise en œuvre effective du principe de plus en plus plébiscité de "lifelong learning", de "l'apprendre à apprendre" (Richterich, op. cit. : 30).

4.1.2.d Concluons ces 50 ans de développements pour aboutir à... un premier pas!

Les parties précédentes pèsent le pour et le contre de l'IB et montrent que, quoique méconnue dans les milieux scolaires, elle est un instrument qui a fait l'objet d'une recherche intensive pendant près de 50 ans. Ces quelques lignes ci-dessous serviront à démontrer que nous ne sommes pas les seuls à être convaincus du fait que l'IB est une étape fondamentale dans la création de tout programme de cours.

Richards (1986 : 156 ff) par exemple dit que toute **question de premier ordre** concernant un programme de langues doit concerner l'apprenant, son identité, son niveau actuel et ses besoins communicatifs. **Ces questions**, poursuit-il, **doivent être posées avant de définir les objectifs et même avant tout choix de méthode** ou matériel d'apprentissage (voir aussi Brown, 1995 : 20). Ces affirmations vont, malheureusement, à l'encontre de ce qui s'est encore récemment fait en CFWB lors de la mise en œuvre (et aussi lors de l'élaboration) des derniers programmes scolaires.

En bref, l'IB intégrée que nous avons conçue marque une rupture avec ces pratiques et avec l'histoire des méthodologies en général.

Pour répondre à la question que nous posions dans l'intitulé du présent chapitre, associer l'identification des besoins à la conception de cours de langues en milieu scolaire est donc bien un mariage de raison, même si la démarche va à l'encontre des idées communément reçues et en circulation jusqu'à présent. Comme le formule Richards (1986 : 156 f.) :

This contrasts with the assumption underlying many methods, namely, that the needs and goals of learners are identical, that what they need is simply 'language', and that Method X is the best way to teach it.

Ce mariage devrait même être une évidence. Debyser (1978 : 18) :

En plaçant la définition de besoins comme démarche préalable à la formulation d'objectifs, la méthodologie a tout simplement pour la première fois remplacé 'les bœufs avant la charrue'.

Ou encore Schutz et Derwing (1981 : 30. Cités dans West, 1994 : 1.) :

"[It] would seem that most language planners in the past have bypassed **a logically necessary first step**: they have presumed to set about going somewhere without first determining whether or not their planned destination was reasonable or proper."⁹²

Pour résumer cette partie, revenons-en à Richterich, qui est indéniablement une des figures de proue européennes en la matière. Outre le caractère de "première étape indispensable" à tout acte d'enseignement, Richterich (1980 : 17) attribue à l'IB trois qualités essentielles que nous avons toutes passées en revue. Selon lui, l'identification des besoins est non seulement un instrument qui permet de faire des choix, mais aussi, et c'est sa seconde qualité, un instrument qui attribue à ces derniers un sens, une certaine légitimité. En effet, l'aspect "mécanique" du Communication Needs Processor (CNP) de Munby, ainsi que son caractère complet et méthodique, auront l'indéniable qualité d'avoir donné à l'analyse des besoins langagiers un caractère plus rigoureux. Cette rigueur scientifique confèrera la légitimité aux "objectifs" qu'il aura permis d'identifier. Enfin, la troisième qualité qu'attribue Richterich à l'identification des besoins constitue la transition idéale vers notre prochain chapitre. L'IB permet d'après lui en effet "de négocier les interactions entre les différentes composantes des systèmes", ce qui est précisément le but de l'identification des besoins intégrée telle que nous l'avons conçue et menée. Nous détaillerons cet instrument de négociation dans les pages qui suivent.

⁹² Les lettres grasses sont de notre main.

4.2 L'IB à la croisée des méthodes : la triangulation des sources et des méthodes comme base pour la collecte des données.

4.2.0 Note préliminaire sur l'objectif de ces multiples collectes de données

Comme nous le disions dans ce qui précède, l'IB, en tant que première étape incontournable à tout développement en matière de planification de cours, a pour objectif de recueillir des données non seulement *relatives* à l'apprenant, mais donc également *venant de* l'apprenant. Par ailleurs, dans notre optique intégrée, l'apprenant ne sera pas la seule personne ressource. En effet, tant les enseignants en langues germaniques opérant en BAC1 que ceux qui enseignent au troisième degré de l'enseignement secondaire général de transition viendront compléter le panel de personnes ressources dont nous avons collecté l'avis. Notre objectif, en interrogeant ces trois catégories d'intervenants, était multiple. En commençant par une interview des enseignants en langues germaniques actifs en BAC1, notre intention était de recueillir des informations sur la situation cible. Quelles sont les exigences des cours de langues dans le supérieur, supposent-ils un niveau de départ minimum (en d'autres termes, posent-ils des prérequis), quel niveau est supposé être atteint à la fin de la première BAC ; telles étaient les questions fondamentales que nous nous étions posées. Nous verrons ci-après comment ces trois questions de base auront été déclinées afin de recueillir des informations comparables. Nous souhaitons également à travers cette première approche par l'interview, débayer le terrain pour les enquêtes suivantes, éventuellement supprimer ou ajouter des domaines d'investigation en fonction des réponses obtenues. Etant donné le réel intérêt manifesté par une grande majorité des enseignants rencontrés, et vu le caractère littéralement vorace en temps d'une telle méthode de collecte de données, nous avons décidé de poursuivre l'enquête via un formulaire en ligne similaire, dans l'objectif de toucher le plus grand nombre de participants.

Ensuite, l'enquête aux étudiants de BAC1 était prévue pour, à la fois, compléter, confirmer ou encore infirmer les données obtenues grâce à l'interview. Afin d'explicitier notre démarche, il nous faut ici faire un bref détour par la théorie en matière de pilotage des systèmes éducatifs et des programmes d'enseignement. Nous savons qu'il y a différents niveaux lorsque l'on parle de programmes scolaires ou de pilotage des systèmes éducatifs.

Nous nous limiterons ici à trois niveaux essentiels⁹³ (Marsh, 2009 : 3 f) :

- le curriculum recommandé ou planifié (planned curriculum) ;
- le curriculum implémenté (enacted/implemented curriculum) ;
- le curriculum enseigné ("experienced/taught curriculum").

Le premier représente l'enseignement tel qu'il est pensé ou planifié. On le trouvera typiquement dans les programmes scolaires ou encore, plus globalement au niveau des intentions politiques (ce qui correspond au Décret Missions en Communauté française) (voir également Dolz et al., 2006 : 143 ff.).

Le curriculum implémenté est celui que va tenter de mettre en œuvre l'enseignant à travers ses choix (qui sont multiples). Les choix que fera l'enseignant ne portent pas seulement sur les moyens pédagogiques à utiliser pour "réaliser" les programmes, mais également, parfois, sur les éléments de contenu (prioritaires) qu'il pense devoir enseigner⁹⁴.

Le curriculum vécu ou enseigné, enfin, est celui qui fait l'objet de ce second questionnaire. Comment les étudiants eux-mêmes "vivent"-ils ces programmes scolaires ? Afin de nous éloigner quelque peu de la trop grande subjectivité, nous avons cependant décidé de ne pas interroger les élèves du secondaire. Notre travail ne vise pas à fournir une photographie de la situation présente. Nous sommes résolument tournés vers l'avenir, qui pour les futurs diplômés de l'enseignement secondaire général de transition se trouve sur les bancs d'une première année de Bachelier. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'adresser notre questionnaire aux étudiants en première année de Baccalauréat ayant une certaine "expérience" d'un cours de langues dans le supérieur et du recul par rapport au secondaire. L'objectif étant de faire d'une pierre deux coups en interrogeant un public ayant une expérience des cours de langues dans les deux types d'enseignement et pouvant ainsi, a priori, fournir des impressions tant sur les uns que sur les autres, et

⁹³ On peut nuancer davantage encore ces niveaux et faire part de l'existence d'au moins deux autres curriculums, à savoir le "hidden curriculum" et le "nill curriculum". Le curriculum caché est véhiculé par les normes et les valeurs de la société. Il a comme particularité le fait qu'il est généralement plus "long termiste" que les trois autres et peut également être en conflit avec ces derniers. Le "nill curriculum" ou curriculum inexistant fait référence à ce qui n'est pas enseigné, volontairement ignoré, que ce soit pour des raisons politiques, culturelles ou personnelles, selon que ce qui n'est pas enseigné a fait l'objet d'une décision dans la planification ou lors de l'acte d'implémentation.

⁹⁴ Comme le note Marsh (ibidem), il n'est pas rare de constater qu'il y a "conflit" entre le curriculum planifié et l'implémenté. Ces "conflits" (qu'ils soient ouverts ou d'intérêt) sont par ailleurs à constater en CFWB suite à l'officialisation et la mise en œuvre des derniers programmes en langues modernes dès 2001. Faut-il encore rappeler que ces "conflits" portent essentiellement (mais non exclusivement) sur la place des savoirs tant dans l'acte d'enseignement que dans l'évaluation dite certificative ainsi que sur le dogmatisme méthodologique que tentent d'imposer lesdits documents ?

surtout, des impressions quant à l'efficacité de la préparation à la (bonne) transition d'un type d'enseignement vers l'autre.

Enfin, notre but en interrogeant également les enseignants du secondaire était multiple. Comme nous le mentionnons ci-dessus, notre approche se veut "intégrée". Il allait donc de soi que nous devions prendre en considération les avis de tous les acteurs concernés et l'enseignant constitue sans conteste un des acteurs fondamentaux de tout type d'enseignement. Ne pas le consulter aurait été, à nos yeux, une grave erreur dans ce sens. Il aurait été d'autant plus aberrant de ne pas inclure leur précieux avis dans cette recherche que nous parlions dans la partie 1.4 de l'aspect contre-productif des mesures imposées sans aucune consultation. Ici, nous sommes convaincus que la consultation des enseignants à plus large échelle contribuera, si la démarche est perpétuée, à un sentiment de reprofessionnalisation et de revalorisation du corps enseignant. Cette thématique est aussi abordée dans les études sur les curriculums scolaires ainsi que lors de la Third World Curriculum Studies Conference (cf. note 91) sous le concept de "teacher empowerment". La consultation des enseignants (tout comme des apprenants) n'est par ailleurs pas uniquement un moyen de leur donner la parole, ou une façon pour le chercheur de se donner bonne conscience. C'est aussi un moyen d'introduire une plus grande réflexivité sur ses propres pratiques enseignantes pour les uns, d'apprentissage pour les autres. En ce sens, comme nous le disions ci-dessus, l'IB telle que nous l'avons conçue devient, si cette pratique est perpétuée, un moyen pédagogique au service de toutes les parties.

Les deux questionnaires ayant suivi la collecte de données auprès des enseignants en BAC1 poursuivaient un objectif supplémentaire. D'une part, il est intéressant, pour toute recherche, d'avoir des données aussi complètes que possible. Un des rôles supplémentaires que nous leur avons attribué étant donc celui de venir compléter l'information. D'autre part, il est également essentiel de penser à confirmer certaines informations afin d'augmenter la fiabilité des données et de l'interprétation que l'on peut en faire. Ainsi, les étudiants, en nous parlant de leur curriculum enseigné ou vécu, nous ont permis de confronter les intentions pédagogiques déclarées par les enseignants en BAC1 avec la façon dont elles sont traduites dans la réalité de la salle de cours.

Enfin, le dernier questionnaire adressé aux enseignants du secondaire devait nous permettre de (nous) rendre compte des limites (cf. means analysis) de l'enseignement secondaire, que ces limites soient institutionnelles, matérielles ou liées au temps disponible.

4.2.1 Le choix des méthodes de collecte des données. La diversité comme palliatif aux faiblesses

The value of triangulating perceived and/or objective needs among learners and other informants should be obvious, despite its rarity in the NA literature until recently [...]
Long, 2005 : 28

Comme le précise Long (2005) dans son ouvrage de référence en matière d'identification des besoins, il peut y avoir triangulation des sources et/ou des méthodes. La triangulation des méthodes consiste à comparer des données similaires issues de deux ou plusieurs méthodes de collecte de données. L'atout de la triangulation des méthodes est de pouvoir combiner et exploiter les points forts des différentes techniques. Ce faisant, l'on peut contourner ou pour le moins minimiser l'impact des points faibles de certaines méthodes. Une première méthode de collecte de données bien connue est l'interview. L'interview peut soit être menée librement, être semi-structurée ou structurée. Cette méthode est, dans la littérature, considérée comme " [...] le plus sociable de tous les procédés d'investigation puisqu'il institue un des processus d'interaction et de communication [...]". Si, de par sa nature "libre", cette méthode de collecte de données est probablement la forme d'investigation qui permet de récolter les données les plus "vraies", ou comme le formule Kvale (1996 : 3) "[...] unpolluted by any leading questions" (voir également Brown, 2001 : 5), elle présuppose cependant un haut degré de compétence en matière d'interview (voir Kvale, op. cit. : 12f.). Afin d'obtenir des données comparables, le chercheur doit s'assurer du fait qu'il couvre (sinon tous) la grande majorité des domaines qu'il souhaite investiguer et ce, avec chaque participant. Or, l'interview libre peut, d'une part, si elle n'est pas bien ou suffisamment dirigée, fortement éloigner le chercheur de son sujet de recherche et l'amener ainsi à récolter des données peu, voire pas appropriées à la thématique. D'autre part, si elle est trop dirigée, elle risque de perdre son atout principal qu'est l'aspect libre et informel qui est censé s'installer au fil de la discussion et qui ajoute bien souvent à l'authenticité des réponses.

L'interview libre que nous aurions choisi de mener aurait été de type "non directive – exploratory" (Richterich & Chancerel, 1977 : 78). Cela veut dire que l'interview est libre, mais que lorsque la personne ressource touche à un sujet important pour la recherche en question, le chercheur l'explore plus en profondeur. Elle aurait été celle qui correspond le mieux à notre objectif : amener les enseignants à *discuter librement* et "naturellement" de leurs pratiques et de leurs cours pour *arriver à creuser*, sans trop diriger, les questions fondamentales de notre sujet.

Ne disposant cependant d'aucune compétence en matière d'interview, la décision a été prise d'éviter cette méthode afin de ne pas tomber dans les nombreux écueils qui attendent le chercheur peu entraîné lorsque vient le moment de l'analyse et de l'exploitation des données.

Long (2005 : 37) cite également la méthode de l'interview semi-structurée comme étant une forme possible de collecte de données et nous avons donc tenté d'en identifier les caractéristiques afin de savoir si celle-ci pouvait nous convenir. Toutefois, il n'en existe aucune théorie claire définissant des caractéristiques distinctives et il a donc été difficile d'en déterminer la pertinence pour notre recherche (Dardenne et al. 2001, Engelhart 1972, Galtung 1967, Jones 2000, Kvale 1996 ou encore Long 2005, Richterich 1985, Richterich & Chancerel 1977 : cf. bibliographie). La seule définition, simpliste, nous en convenons, est de dire que l'interview semi-structurée se situe à mi-chemin entre l'interview libre et l'interview structurée (voir à ce sujet également Long, ibidem). Concrètement, pour nous, alors que dans une interview libre, seul le sujet aurait servi de cadre – les cours de langues dans le supérieur et la transition secondaire/supérieur – l'interview semi-structurée nous aurait permis d'ajouter en tant qu'éléments structurants au moins quatre thèmes-guides :

- les prérequis des cours de langues en BAC1,
- les contenus de ces mêmes cours,
- le niveau attendu à la fin desdits cours,
- les modalités d'évaluation.

Cependant, ces quelques guides ne nous mettaient en rien à l'abri des difficultés et pièges liés à une interview libre. ***C'est par conséquent vers une forme d'interview structurée que nous nous sommes orienté*** afin de pallier tant à nos propres lacunes qu'à celles de l'interview libre. Nous avons ainsi pu dresser une liste précise des questions (ouvertes et fermées) à poser, (cf section sur l'interview structurée ci-dessous & annexe 6), nous fournissant :

- la garantie que toutes les questions seraient abordées avec toutes les personnes ressource,
- des réponses comparables,
- l'avantage de l'aspect informel de l'interview.

L'interview garde néanmoins un inconvénient majeur de temps limitant fortement le nombre de personnes-ressource. Cette limitation engendre à son tour des désavantages, principalement statistiques. Bien que cela puisse être compensé par une procédure d'échantillonnage méticuleuse (le stratified-random sample, par exemple), cette procédure n'est pas réalisable dans toutes les situations. Ainsi, dans notre cas, élaborer un tel échantillon est impossible. Nous ne disposons en effet pas des noms de tous les enseignants en langues de la Communauté française et encore moins de tous ceux actifs en BAC1, ce qui rend impossible l'échantillonnage. Nous devons par conséquent être très prudent dans l'interprétation des données basées sur un tel échantillon, aussi appelé

échantillon de commodité, c'est-à-dire comprenant des personnes que l'on a la "possibilité de connaître ou de rencontrer" (Jones, op. cit. : 177).

Nous avons donc utilisé la méthode de l'interview structurée des enseignants de BAC1 en combinaison avec un questionnaire similaire en ligne. Ceci constitue le second palliatif.

Un dernier palliatif méthodologique mis en œuvre est la triangulation des sources (cf. Long, op. cit. : 28 ff.). Cette fois, ce n'est pas uniquement un remède à l'interview en tant que telle. C'est également une manière consciente de réaliser une IB intégrée telle que nous la décrivons dans la partie précédente. Détaillons cet avis et distinguons, comme nous l'annoncions en début de chapitre, deux types de triangulations :

- la triangulation des méthodes
- la triangulation des sources

Tous les auteurs détaillant les différentes techniques utilisées pour la collecte de données dans le cadre d'une IB mentionnent la complémentarité de l'interview et du questionnaire, soutenant donc, parfois sans la nommer, l'idée de la triangulation des méthodes (voir, entre autres, Tudor, 1996 : 73, Long, idem, Brown, 1995 : 5, 52 & 78, Kikuchi, 2004). Qui dit triangulation des méthodes, dit plus que pallier à la faiblesse d'une seule méthode. La triangulation permet aussi de comparer des données sur des questions similaires, mais obtenues grâce à des procédés différents. Cette comparaison permet d'émettre des hypothèses sur leur fiabilité plus ou moins grande. Concrètement, des données issues de méthodes différentes et ayant une grande similitude peuvent être considérées plus fiables que les mêmes données issues d'un seul type de collecte.

Ensuite, la triangulation des sources consistera à comparer des données recueillies à l'aide d'une seule et même méthode auprès de groupes ressource différents. Dans notre cas, nous avons collecté et comparé des données provenant à la fois d'étudiants en BAC1, d'enseignants en langues en BAC1 ainsi que d'enseignants du troisième degré du secondaire général de transition. Ces données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire en ligne ou sur papier.

Pour terminer cette partie introductive, mentionnons les "décideurs", les concepteurs de programmes. Nous avons commencé notre travail par une lecture approfondie des programmes de cours existants pour les langues modernes et nous avons établi, de façon rigoureuse, une première comparaison avec le CECR (voir à ce sujet Etienne & Godin, 2005). Les programmes de cours, représentant en toute logique le point de vue des concepteurs, forment la base de notre IB. Ensuite, nous avons pris contact avec les Conseillers pédagogiques de la cellule d'accompagnement pédagogique de la FESeC. Ces derniers ont eu l'occasion et l'amabilité de relire avec attention les enquêtes adressées aux étudiants de BAC1 et aux enseignants en langues du secondaire général de transition. Le questionnaire aux étudiants de BAC1 a été transmis par la personne responsable du secteur à ses collègues pour relecture. Cela nous a permis de recevoir l'avis écrit de trois

conseillers. Le second questionnaire a fait l'objet d'une réunion de travail au cours de laquelle 6 conseillers pédagogiques se sont montrés disponibles pour un échange de vues constructif sur le contenu de l'enquête. L'inspection a également été contactée. Nous avons pu bénéficier de la coopération d'un inspecteur. Enfin, la personne en charge de l'enseignement des langues dans l'enseignement obligatoire entre novembre 2006 et juin 2008, Mme S. Castellano, ainsi que le ministre de l'enseignement obligatoire en fonction à l'époque de la conception des enquêtes, Mr Christian Dupont, ont également consenti à donner de leur temps.

Sachant aussi qu'il ne nous appartient pas de rédiger les programmes en langues, mais de fournir une base de travail aux décideurs, nous pensons qu'il y a là un troisième espace futur non négligeable réservé aux décideurs. En effet, c'est à eux que revient in fine la responsabilité de produire un texte final.

Notre objectif initial – parvenir à un résultat négocié entre toutes les parties impliquées dans le processus d'enseignement-apprentissage – semble donc bien à portée de mains grâce à cette méthodologie. En attribuant un rôle bien spécifique à chaque acteur (nous verrons ci-dessous que les questionnaires sont similaires mais que la formulation des questions nuancera le rôle de chacun), nous sommes parvenus à tous les rallier autour du même effort qu'est celui d'améliorer davantage encore la qualité de l'enseignement en CFWB.

4.2.2 L'interview structurée : une première approche rassurante dans la collecte de données

4.2.2.a Interview, enregistrement et encodage. Une entrée en matière.

L'interview nous est d'emblée apparue comme étant l'entrée en matière idéale dans la collecte des données. La proximité et l'interaction avec la source donnent au chercheur la possibilité de clarifier certaines questions qui seraient ambiguës ou mal formulées. En outre, dans le cadre d'une interview, le chercheur peut rebondir sur des sujets abordés pendant la conversation avec la personne-ressource et qui n'auraient pas été repris dans les questions initiales, ce que ne permet pas non plus un questionnaire. Nous avons d'ailleurs ultérieurement revu les questionnaires en ligne en fonction des apports de l'interview. En plus de ces deux avantages, Mackay (1978 : 22 ; voir aussi Kvale :108) lui en reconnaît un troisième : très peu, sinon aucune question ne reste sans réponse étant donné que c'est le chercheur qui dirige l'entretien.

Enfin, selon Frey & Mertens (cf. Fink, 1995 : 4), notre enquête présente toutes les caractéristiques exigeant une interview en face à face : outre la longueur du questionnaire, notre enquête est basée sur un certain nombre de questions ouvertes de nature potentiellement "sensible" et dont les réponses se basent sur des aides, telles les listes de chapitres grammaticaux ou de thématiques lexicales dont nous reparlerons ci-après. Toutes ces caractéristiques sont en réalité des obstacles dans la collecte des données, qui peuvent être surmontés grâce à l'entretien en face à face.

Comme le suggère unanimement la littérature spécialisée, nous avons prévu l'enregistrement des interviews (entre autres : Kvale, op cit. : 12 ; Engelhart, op cit. : 114 ; Brown, op. cit. : 82 ; Jones, op cit. : 145). Nous avons par ailleurs, dans la lignée des suggestions de Brown (idem), élaboré un formulaire électronique nous permettant de prendre des notes, tant en ce qui concerne les questions ouvertes que les questions fermées ou à réponses préformées. Ce formulaire a été conçu de façon à faciliter la prise de notes. L'entretien n'en est donc que très peu, voire pas dérangé. Par ailleurs, les réponses ainsi encodées sont automatiquement enregistrées dans une table et prêtes pour l'exploitation statistique. L'enregistrement audio des entretiens nous a permis de compléter le formulaire électronique a posteriori lorsque la prise de notes s'est avérée impossible. A des fins d'archivage, nous avons attribué à chaque interview un code : IS_orientation_langue_numéro. Nous avons fait la distinction, au niveau de l'orientation, entre Hautes Ecoles (HE) et universités (U). En ce qui concerne

les langues, nous avons utilisé les abréviations AL, AN et NE respectivement pour Allemand, Anglais et Néerlandais.⁹⁵

Nous avons conçu l'interview de manière à couvrir les 6 domaines d'investigation dénommés par Hutchinson & Waters (1987 : 21 f.) – Why ? Who ? Where ? When ? What ? How ? – à l'exception d'un seul, le "Who ?", question traitée au préalable.

Nous proposons ici au lecteur un aperçu de la structure générale du questionnaire tout en faisant le lien vers les 5 questions fondamentales posées par Hutchinson & Waters ainsi que par West (1994).

4.2.2.b L'interview structurée à la loupe

Tout d'abord, nous nous devons de souligner que toutes les interviews ont fait l'objet d'une brève introduction informelle. Tous les auteurs traitant de l'interview en tant que moyen de recherche et d'investigation en soulignent la grande utilité. (Kvale, op. cit. : 127 ff ; Brown, op. cit. : 79 f Jones, op. cit. : 164). Il est utile de rappeler, non seulement, que, malgré l'enregistrement, l'entretien est tout à fait anonyme, mais aussi quel(s) est (sont) le(s) but(s) de cette enquête et quelle en est la structure. Enfin, comme le souligne Jones (idem), l'entretien est un événement social dans lequel la situation sociale d'un interviewer peut avoir des effets si elle "contraste avec celle de son interlocuteur [...]". Etant aussi enseignant en langues tout comme les personnes-ressources la prise de contact a été facilitée, ce qui a d'emblée instauré une relation de proximité, ne fût-ce que sociale. Après ces mots d'introduction et quelques questions générales nous sommes passé au cœur proprement dit de l'enquête, c'est-à-dire les trois parties s'intéressant aux :

- prérequis (les cahiers de charges/descriptifs "officiels" du cours)
- contenus de cours
- évaluations finales

⁹⁵ Notons ici que nous avons dans la mesure du possible respecté les demandes des volontaires. Tous les enseignants ne disposent en effet pas d'un bureau personnel ou d'un local disponible. Certains d'entre eux ont de ce fait demandé que l'entretien se fasse en dehors de l'établissement d'enseignement. Certains entretiens se sont donc déroulés dans un endroit ne permettant pas l'enregistrement de l'interview par manque de place ou à cause du bruit ambiant. Enfin, mentionnons que certaines personnes, quoique volontaires pour participer à l'entretien, ont refusé que celui-ci soit enregistré. Nous avons cependant estimé qu'il valait mieux rencontrer un enseignant de plus plutôt que de perdre une source d'information à cause du simple fait que notre protocole méthodologique initial ne pouvait être pleinement respecté.

Chacune de ces trois parties est conçue pour investiguer trois niveaux de l'enseignement-apprentissage des langues :

- les savoirs
- les savoir-faire
- les domaines d'utilisation de la langue

Attardons-nous dans un premier temps un instant sur et expliquons la raison d'être de certaines questions.

Les premières indications encodées "sous **généralités**" nous servent avant tout à archiver les entretiens. Dans le texte, il nous arrivera d'y faire référence sous la forme suivante: IS_2_2_10, par exemple. IS, signifie "interview structurée", de la série 2 (c'est-à-dire études supérieures non-universitaires de type court⁹⁶). Le second chiffre indique la langue⁹⁷, anglais. Le troisième et dernier chiffre renvoie au numéro du formulaire Access dans lequel ont été consignées toutes les réponses.

Ensuite, tout de go, nous demandons à la personne ressource son appartenance à une catégorie d'âge. En effet, il est reconnu en didactique que les (jeunes ?) professeurs ont tendance à reproduire les gestes et techniques de leurs propres enseignants (cf. note 98), et ce, en dépit de la formation spécifique en didactique qui leur sera dispensée. Ainsi, il s'agissait pour nous de déterminer avec un peu plus de précision de quelle "école" sont issues les personnes ressource que nous interrogeons. Afin de limiter les réponses possibles, nous n'avons établi que 5 catégories d'âge :

- moins de 29 ans
- entre 30 et 39 ans
- de 40 à 50 ans
- plus de 50 ans

Ces catégories sont censées nous aider à obtenir une idée de l'équilibre de notre échantillon de personnes-ressources, ni plus ni moins. Nous émettons l'hypothèse qu'un certain nombre d'enseignants de plus de 50 ans pourraient avoir une conception plus "traditionnelle" de l'enseignement des langues, c'est-à-dire axée davantage sur l'exercice et la maîtrise de la grammaire et du vocabulaire, voire de la traduction. A contrario, nous prenons le risque de croire que les plus jeunes enseignants seront davantage enclins à organiser des moments d'interaction en classe en mettant moins l'accent sur

⁹⁶ Universitaire = 1, supérieur non-universitaire de type long = 3.

⁹⁷ (Allemand = 1, Néerlandais = 3)

l'apprentissage systématique de la grammaire ou du vocabulaire⁹⁸. D'où l'importance de présenter un échantillon de personnes ressources aussi équilibré que possible, tout en tenant compte du fait que nous travaillons sur une base volontaire et que nous ne maîtrisons donc pas tout à fait cette donnée.

Dans un même souci d'équilibrage de l'échantillon, nous souhaitons savoir de l'enseignant dans quelle orientation d'études il dispense le cours de langues, ainsi que la langue (le cours proprement dit) qui fera l'objet des réponses fournies.

Ensuite, nous aurions aimé, à travers cette interview, avoir une estimation du nombre d'heures de cours de langue(s) qu'offrent les différents programmes de cours. Cette idée n'aurait cependant pu être que très partielle vu le nombre limité de participants. C'est cette faiblesse qui nous a poussé à mener une étude plus approfondie des programmes de cours du supérieur afin d'obtenir une image plus précise de la situation (cf. Anckaert & Etienne, 2009).

Parmi les généralités, il est aussi important de noter les questions reprises ci-dessous. Elles ont trait à l'évaluation du niveau de départ des étudiants de première génération (EG1) :

0.10 Comment caractériseriez-vous le niveau des EG1, en un seul mot ?

0.11 Tenez-vous compte de ce niveau dans votre enseignement ?

0.11.1 Oui / Non

0.11.2 Si oui, comment ?

Si la 0.10 porte sur l'impression subjective de l'enseignant et peut donner une opinion sur la manière dont il perçoit les EG1, la 0.11 cherche à savoir s'il en tient compte dans son enseignement. Cela nous fournira des renseignements importants quant à l'organisation des cours en groupes de niveaux, par exemple, ou quant à la façon dont l'enseignant abordera le cours. Organisera-t-il une remédiation ou adaptera-t-il son rythme, voire le

⁹⁸ Nous soulignons qu'il ne s'agit ici que d'une supposition nullement vérifiée de façon rigoureuse. Il serait peut-être intéressant de creuser la question dans le cadre d'un autre travail spécifiquement axé sur les conceptions qu'ont les enseignants du cours de langues, ainsi que sur les penchants méthodologiques majeurs actuellement en vigueur dans l'enseignement des langues étrangères en CFWB. Outre une mesure sur la pérennité de certaines méthodologies, on pourrait ainsi avoir une représentation plus exacte de la force de pénétration que peuvent avoir des consignes données par des documents officiels tels les programmes, qui actuellement, faut-il encore le rappeler, plébiscitent la méthode de la résolution de situations problèmes/de communication. On pourrait ainsi en découvrir davantage sur les résistances ou les motivations des enseignants lorsqu'il s'agit de prendre des virages méthodologiques, comme ce fût le cas à l'introduction des derniers programmes pour les langues modernes en CFWB en 2001. Cela, à son tour, peut se révéler être une information cruciale dans le pilotage des systèmes éducatifs et peut, éventuellement, permettre d'introduire des réformes de façon plus progressive. Nous sommes convaincus qu'une telle étude ne pourra que contribuer à une meilleure compréhension du fonctionnement du système éducatif et ainsi permettre des réformes moins brutales et plus constructives.

contenu du cours ? Tels sont les enseignements que nous espérons tirer de ce questionnement.

Enfin, pour clôturer cette partie dédiée aux généralités, nous posons quatre questions sur la présentation formelle du cours de langues (0.12.1 – 0.12.4).

0.12.1 Existe-t-il pour le cours dispensé aux EG1, un cahier des charges ?

0.12.2 En avez-vous connaissance ?

0.12.3 Ce cahier des charges détaille-t-il un contenu précis du cours ?⁹⁹

0.12.4 Existe-t-il un descriptif du cours parallèlement ou en lieu et place du cahier des charges qui donnerait davantage de détails (précis) quant au contenu du cours ?

Par "présentation formelle", nous entendons la présentation qui en est faite dans un cahier des charges ou synopsis. C'est en effet la partie du cours rendue visible aux étudiants avant leur inscription, partie censée décrire les prérequis et l'objectif du cours. Dans ce sens, il est utile de savoir si les enseignants en ont connaissance, voire s'ils ont été associés à son élaboration. La partie suivante de l'interview porte sur les prérequis et repose en principe sur ce cahier des charges. Cependant, au cas où il n'y aurait pas de cahier des charges, nous souhaitons savoir si les réponses aux questions sur les prérequis peuvent se baser sur un descriptif/résumé de cours accompagnant, par exemple, le syllabus. Si tel n'est pas le cas, nous savons alors que les réponses fournies se basent sur l'opinion de l'enseignant. Dans ce dernier cas, l'opinion de l'enseignant reflète la représentation qu'il a de l'EG1 "idéal" et nous reformulons alors les questions comme suit : "Afin d'être idéalement préparé aux exigences de votre cours de BAC1, l'EG1 devrait avoir...". En effet, nous partons du principe que tout cours qui ne part pas du niveau "0" présuppose des prérequis. Ces prérequis, s'ils ne sont pas formulés explicitement dans le cahier des charges ou le descriptif de cours, doivent être "quelque chose" dans la tête de l'enseignant. C'est ce "quelque chose" que nous tentons alors de saisir avec plus de précision dans la seconde partie qui suit ces généralités.

⁹⁹ La réponse aux deux questions suivantes déterminera l'optique dans laquelle sera effectuée la partie suivante de l'interview. Si le cahier des charges et/ou le descriptif du cours s'avèrent suffisamment précis, alors nous poursuivrons l'entretien tel qu'il est rédigé ci-après. Au cas où aucun de ces deux documents ne contiendrait des précisions suffisantes, nous reformulerons les questions comme suit : « Selon vous... », « Que considérez-vous comme prérequis au niveau de la grammaire/vocabulaire... », etc. Statistiquement, ces questions nous permettront de "filtrer" les données et de les traiter séparément à l'aide de la base de données créée en Access.

Dans la seconde partie axée sur les **prérequis**, nous entrons dans le schéma décrit ci-dessus, pour rappel, les :

- savoirs ;
- savoir-faire ;
- domaines d'utilisation de la langue ;

La première série de questions concerne les savoirs que l'apprenant est censé avoir accumulés avant d'entamer le cours de langues en question. Dans les savoirs, nous souhaitons découvrir s'il y a des prérequis grammaticaux, lexicaux, socioculturels, en matière d'orthographe ou de ponctuation. Une rubrique "autre" nous permet de prendre en considération les éventuelles remarques ou ajouts que la personne ressource souhaite mentionner à cet endroit. Afin de donner des balises pour la grammaire, et pour plus de cohérence avec les documents officiels en vigueur, nous nous sommes basé sur les listes présentes dans les annexes du programme langues modernes de la Communauté française¹⁰⁰. Cela facilite également grandement la prise de note, étant donné que chaque chapitre a reçu un numéro. Même si cette liste est longue, nous pensons qu'un dernier avantage vient combler cette faiblesse-là : il est extrêmement rare que des cahiers de charges ou descriptifs de cours soient à ce point précis en matière de prérequis.

En ce qui concerne les prérequis lexicaux, nous avons décidé de suivre un procédé identique. Nous avons toutefois dû composer nous-mêmes une liste en nous basant sur différents ouvrages de référence en matière de vocabulaire de base. Elle est la synthèse de différentes publications ayant trait à l'apprentissage du vocabulaire en langue (voir bibliographie : Dieltjens, L : 1991 ; Gough, Chr : 2001 ; Howell, D : 1991 ; Rohrer, H-H : 1991 ; Ulburghs, J. (e.a.) : 1999). Cette liste, qui présente des thématiques larges, toutefois plus détaillées dans une seconde colonne, est également présentée en annexe (Annexe 8). Dans ce cas à nouveau, une numérotation facilite la prise de notes.

En ce qui concerne l'orthographe, les listes grammaticales reprennent quelques points. Elle est très restreinte, mais suffisante pour initier la discussion.

¹⁰⁰ Les programmes de la Communauté française fournissent trois listes distinctes pour l'Allemand, l'Anglais et le Néerlandais. (Voir à ce sujet : Ministère de la Communauté française, 2000, Cahier 4 relatif aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés. Annexes : 23-39). Opter pour ces listes nous semblait offrir au moins deux avantages. Primo, elles constituent la matière grammaticale suggérée dans le cadre des humanités générales de transition. Dès lors que l'on pose la question des prérequis dans le supérieur, il est donc intéressant de mesurer la compatibilité des deux positions : les suggestions grammaticales du secondaire et les prérequis, s'il y en a, du supérieur en la matière. Secundo, ces listes nous semblent, pour les trois langues, relativement exhaustives, même si elles nécessitent des améliorations. Nous n'avons donc pas jugé utile de compiler une liste personnelle. Nous présentons en annexe (Annexe 7) les listes numérotées que nous avons soumises aux participants.

En ce qui concerne enfin la ponctuation ou le socioculturel, nous n'avons pas établi de listes. C'est dans la discussion que nous souhaitons approfondir (ou non) ces points.

Après avoir ainsi exploré les prérequis du côté des savoirs, nous nous attardons dans cette *seconde série de questions aux domaines d'utilisation de la langue*. Afin d'introduire le lien avec le CECR, nous nous sommes basé sur les quatre domaines d'utilisation de la langue qui y sont décrits et avons demandé lesquels sont mentionnés dans le cahier des charges (toujours du point de vue des prérequis et non des contenus de cours). Nous nous référons ensuite aux champs thématiques du CECR (également repris dans les programmes scolaires. Notons à cet endroit que nous y ajoutons le champ "actualité") pour tenter de découvrir lesquels doivent faire l'objet d'une attention toute particulière au troisième degré de l'enseignement de transition. Etant donné que nous tentons d'évaluer des prérequis, nous demandons s'il est important ou non que l'EG1 ait couvert ces champs thématiques *au cours du troisième degré*. Pour ce faire nous utilisons une échelle de Likert allant de "très important" – 1 – à "pas important du tout" – 5 – en passant par "pas d'avis"¹⁰¹ (équivalent à 3 sur l'échelle proposée). Si l'on peut argumenter le fait qu'une option "pas d'avis" présente un choix "facile" pour la personne indécise, la littérature en matière de conception de questionnaires stipule qu'il est mieux d'inclure cette possibilité que de courir le risque de forcer les personnes à prendre position, malgré elles, et ainsi obtenir des données inadéquates. (Voir e.a. Berdie & Anderson, 1974 : 45 ; Jones, 2000 : 165). En outre, cette échelle respecte le principe de symétrie avec autant de possibilités positives que négatives réparties autour d'un point neutre (Galtung : 1967 : 95), présente l'avantage d'être largement répandue et est facile à manier. Même si dans l'échelle proposée, le signifiant ne fait pas forcément référence au même signifié pour toutes les personnes ressource, nous estimons qu'il s'agit d'une échelle appropriée à nos intentions : mesurer l'importance d'un champ thématique dans les prérequis d'un cours.

Pour terminer cette seconde sous-partie des prérequis, nous avons estimé utile de savoir à quels genres de textes l'apprenant devrait avoir été confronté durant le secondaire *pour être idéalement préparé* à l'entrée dans les études supérieures. Nous avons à cette fin

¹⁰¹ Notons ici que la formulation "Pas d'avis" a également son importance. Les catégories neutres peuvent prendre différentes appellations comme "Je ne sais pas" ou "Pas applicable". Le fait de choisir "Pas d'avis" tend à mettre le répondant dans une position où, selon Galtung (op. cit. 98 ff.), il nous signifiera qu'il a compris (i) la question et (ii) la réponse et qu'en *connaissance de cause*, il ne peut émettre d'avis. Il ne perçoit ni les réponses positives, ni les négatives, comme pertinentes et sa réponse peut donc être considérée comme une réelle "évaluation" neutre de l'objet de la question. Des formulations comme "Pas applicable" ou, a fortiori, "Je ne sais pas", laissent, encore selon Galtung (idem), le chercheur dans une certaine incertitude lorsqu'il s'agira d'interpréter les données. En effet, la réponse formulée de la sorte peut indiquer que le répondant n'a pas pleinement compris, ni/soit la question, ni/soit la réponse. Le chercheur risquerait donc de ne plus disposer des résultats de "l'évaluation de l'importance relative" d'un élément dans une situation donnée, mais bien d'un élément cognitif pouvant indiquer le manque de compréhension de la personne ressource.

prévu une question ouverte qui nous permet d'engager une première brève discussion sur la question.

La troisième et dernière série de questions de ce premier volet de l'interview consacré aux prérequis se penche sur les savoir-faire et plus concrètement sur :

- le type de tâche évoqué dans le cahier des charges ;
- les stratégies ;
- les aspects sociolinguistiques ;
- les domaines de performance.

Etant donné le fait que l'enseignement des langues se situe de nos jours dans une approche communicative, dans laquelle la tâche est supposée jouer un rôle central, nous avons cru indispensable de poser des questions au sujet du type de tâche qui serait mentionnée dans le cahier des charges ou le descriptif de cours. Afin de limiter les réponses et surtout de permettre une meilleure exploitation de celles-ci, il a été décidé de ne demander que l'énumération des cinq principales tâches.

Ensuite, en ce qui concerne les stratégies de communication, nous commençons par brièvement définir et expliquer ce que nous entendons par ce concept. Pour ce faire nous nous sommes basé sur la définition du CECR (p. 48). La compétence stratégique y est définie comme étant "l'ensemble des moyens utilisés par l'utilisateur d'une langue pour exécuter la tâche communicative avec succès et de la façon la plus complète et économique possible." Nous ajoutons dans notre explication que "[c'est] donc l'aptitude qu'a l'apprenant à mobiliser et utiliser tous les moyens qui sont à sa disposition afin de parvenir à ses fins (d'un point de vue communicatif)". Lorsque nécessaire, nous avons ajouté des exemples concrets. Les stratégies étant de nature aussi diverses que les tâches, nous avons scindé la question en deux. Après un simple Oui/Non, une question ouverte nous permet une focalisation sur les 5 stratégies mentionnées en particulier dans le cahier des charges ou le descriptif de cours. Si rien n'y est mentionné, nous reformulons la question : *Afin d'être idéalement préparé à votre cours*, l'EG1 devrait être en mesure d'appliquer quelles stratégies de communication ?

L'avant-dernière rubrique concerne les aspects sociolinguistiques. Les quatre aspects sociolinguistiques abordés sont les registres langagiers, les collocations/expressions idiomatiques/proverbes/dictons, les dialectes et accents ainsi que les règles de politesse caractéristiques de la communauté parlant la langue cible.

Enfin, pour conclure ce troisième sous-point, nous nous attardons sur les domaines de performance mentionnés dans le cahier des charges. Il nous paraît essentiel de découvrir quels domaines de performance sont mentionnés dans le cahier des charges, voire éventuellement si c'est précisé, lesquels de ces domaines en particulier nécessitent un degré de maîtrise spécifié en tant que prérequis. Nous nous sommes basé sur les six

domaines de performance que nous mettons en avant dans notre conception de la compétence communicative ainsi que deux aspects liés au code :

- la compréhension à la lecture ;
- la compréhension à l'audition ;
- l'interaction orale ;
- l'expression orale de type expositive ;
- l'interaction écrite ;
- l'expression écrite ;
- des exercices de grammaire ;
- des exercices de vocabulaire.

Dans les premières entrevues nous avons demandé de classer ces activités dans un ordre croissant d'importance (voir Dörnyei, 2003 : 44), toujours soit en fonction du cahier des charges, du descriptif de cours ou de l'avis personnel de l'enseignant. Cela peut s'avérer être un exercice particulièrement difficile lorsqu'il y a plus de 5 éléments à classer Wilson & McClean (cités dans Dörnyei, op. cit. : 45). Ceci nous a très rapidement amené à modifier la question en demandant plus simplement quels étaient les domaines de performance mentionnés dans le cahier des charges ou le descriptif de cours.

Ayant couvert les trois sous-parties du premier niveau, l'interview se poursuit par **le second niveau d'investigation** qu'est **le cours** proprement dit.

Ce niveau suit exactement la même structure que le précédent :

- généralités ;
- savoirs ;
- domaines d'utilisation de la langue ;
- savoir-faire.

Les généralités ne portent évidemment plus sur les caractéristiques de la personne ressource, mais bien sur celles du cours.

Nous avons prévu d'en découvrir davantage sur :

- les objectifs principaux des cours de langues en BAC1 ;
- sur son degré de spécificité ;
- son orientation méthodologique générale ;
- les projets futurs concernant ce cours.

La première question pose d'emblée la question de *l'objectif prioritaire* du cours. Nous la posons sous la forme d'une question ouverte, limitée à une seule phrase afin de faciliter l'exploitation de ces données. Ensuite, nous nous penchons sur la *spécificité du cours*. Les notions de "général" ou "spécifique" n'ont à aucun instant, ni dans les interviews préparatoires, ni par la suite, posé de problème. Les réponses fournies ont toujours été

cohérentes et nous n'avons donc aucunement ressenti le besoin de présenter une définition aux participants¹⁰². Nous évaluons le degré de spécificité sur une variante¹⁰³ de l'échelle de différenciation sémantique. Dans notre cas, c'est pour faciliter l'analyse des données que nous avons introduit des équivalences sur l'échelle et que nous avons opté pour "plutôt", "en grande partie" ou "tout à fait" général/spécifique avec la possibilité de se positionner au milieu "50/50" ; spécificité qui peut être ensuite déclinée à différents niveaux : nous estimons qu'elle peut se manifester dans les thèmes lexicaux, au niveau grammatical, dans les domaines d'utilisation de la langue et les genres textuels ; une rubrique "Autre" suivie de "Précisez" nous laisse toute l'ouverture nécessaire pour exploiter les avis encore plus nuancés des participants.

Nous poursuivons ensuite avec le deuxième aspect de la spécificité du cours : *la méthode*. Nous proposons trois orientations méthodologiques globales, dites :

- classique ;
- communicative ;
- mixte.

Nous définissons un cours "classique" comme étant basé sur la compréhension de textes accompagnés, en fonction des contextes, d'exercices de vocabulaire et/ou de grammaire.

L'orientation "communicative" est déclinée de trois manières. Une orientation communicative avec :

- une prépondérance d'activités en interaction écrite ;
- une prépondérance d'activités en interaction orale ;
- une répartition égale des activités d'interaction.

Enfin, nous proposons de définir l'orientation méthodologique "mixte" comme représentant un travail sur les quatre aptitudes ainsi que sur le vocabulaire et la grammaire.

L'ultime question sur les généralités du cours concerne les *perspectives futures*. Nous nous intéressons plus particulièrement aux modifications affectant le contenu, les exigences ou la méthode. Cela est fait pour vérifier la pertinence des informations recueillies. Nous ne pourrions accorder le même crédit aux données recueillies en 2008 si nous découvrons qu'une majorité des cours doit subir des changements sensibles dans les mois/semestres suivants. C'est ici également pour nous une occasion de vérifier si les cours sont basés (en partie ?) sur l'actualité. La presse constituant un genre textuel

¹⁰² Pour une représentation plus précise, nous renvoyons cependant le lecteur à la partie 4.1.2 De la réflexion sur la méthode à l'analyse des besoins langagiers et aux contenus : un pas dans la bonne direction grâce aux langues de spécialité ?, ainsi qu'à la note 75 reprenant les particularités des cours de spécialité par opposition aux cours-dits généraux.

¹⁰³ Nous disons "variante", car ce type d'échelle se présente généralement sous la forme d'un continuum qui demande aux répondants de situer leur avis quelque part entre deux extrêmes opposés comme, par exemple, facile >< difficile.

particulier et l'actualité étant une caractéristique importante du niveau B2 du CECR, il nous paraissait intéressant de disposer d'éléments en suffisance nous permettant de contre-vérifier les données relatives à ce sujet. L'actualité sera en effet encore traitée ultérieurement dans deux autres questions sur les domaines d'utilisation de la langue.

Cette question sur les perspectives futures du cours vient conclure les généralités de ce deuxième niveau d'investigation. Nous en arrivons à la question dédiée aux savoirs abordés dans le cours et traitée exactement avec la même méthode que dans la partie concernant les prérequis. Six éléments sont pris en compte (pour rappel : la grammaire, le vocabulaire, la prononciation, l'orthographe, la ponctuation et le socioculturel) avec l'ouverture que permet la rubrique "autre". Nous posons cependant ici deux questions avec une optique différente. Une première concerne directement la problématique de la transition entre le secondaire et le supérieur. Nous demandons en effet ce que l'enseignant *est prêt à revoir en début d'année* pour faciliter la transition entre le secondaire et le supérieur ou remédier un tant soit peu à l'hétérogénéité du groupe.

Voici la question (question 2.1.1.1) :

"Si vous constatez des lacunes (graves) chez certains étudiants, êtes-vous disposé(e) à réaborder ces aspects au(x) cours, malgré le fait qu'ils soient considérés comme acquis (voir prérequis mentionnés en 1.1) ?"

Nous proposons pour cette question plus qu'un simple "Oui/Non" afin d'éviter le biais d'acquiescence¹⁰⁴ (Dörnyei, op cit. : 13). Dans le contexte de notre recherche qui a été présentée comme étant destinée, in fine, à améliorer la transition entre le secondaire et le supérieur, nous pensons en effet que pour d'aucuns la situation du simple "non" dans cette question est susceptible de soulever un malaise. C'est la raison pour laquelle nous formulons 5 possibilités "positives" :

- a) L'étudiant est invité à revoir la matière à l'aide de ses propres supports.*
- b) L'étudiant est invité à revoir la matière à l'aide de matériel d'auto-apprentissage laissé à sa disposition au centre/labo de langues/à la bibliothèque de l'institution.*
- c) L'étudiant est invité à revoir la matière à l'aide de matériel de révision (sous forme de théorie adaptée et d'exercices ciblés et individualisés) que je lui fournis.*
- d) L'étudiant est invité à suivre un cours de mise à niveau proposé dans l'institution.*
- e) L'étudiant est invité à suivre un cours de mise à niveau en dehors de l'institution, c'est-à-dire à ses propres frais et en dehors de son programme de cours.*

¹⁰⁴ Ce biais ne surgit pas qu'en cas de fatigue de la personne ressource, ou de formulations ambiguës, mais aussi lorsque le sujet a l'impression que dire "oui" semble être la "bonne chose" à faire.

Le "oui" se décline également de deux façons, essentiellement pour que nous découvriions l'étendue des concessions que sont prêts à faire les enseignants du supérieur. Il y a un "oui" qui peut être qualifié d'inconditionnel :

"Oui, j'adapte mon cours aux difficultés du groupe".

Et, par ailleurs, un "oui" nuancé qui permet à l'enseignant de préciser sur quelles matières (dans les 6 rubriques des "savoirs") il est prêt à faire des révisions. Le fait de concevoir des révisions sur certaines matières rend, en effet, les prérequis moins "exclusifs" et devrait nous permettre d'établir un ordre de priorités lorsqu'il s'agira de déterminer le profil seuil. On l'aura compris, les prérequis ne faisant pas l'objet de révisions seront la base même de ce profil.

Ensuite nous abordons les savoirs constituant *la matière du cours*. La question suit à nouveau le même schéma : six rubriques plus "autre" et deux listes numérotées, pour les chapitres grammaticaux d'une part et pour le lexique, d'autre part. La question est formulée de façon à bien marquer la différence avec la précédente :

"Quelle est la matière vue au(x) cours [abordée] comme de la matière nouvelle, jamais vue pour l'EG1".

Certes, ce mode de questionnement peut paraître redondant, voire lassant. Nous avons cependant deux raisons, essentielles et intrinsèquement liées, justifiant cette focalisation sur les savoirs.

D'un côté, les prérequis ne peuvent être le seul élément sur lequel nous portons toute notre attention. Ils sont indéniablement un des éléments clés dans le processus de transition entre le secondaire et le supérieur (voir à ce sujet Romainville, et al. : 2006 ; Passeports pour le BAC). Cependant, il est, selon nous, tout aussi important de mesurer la quantité de matière vue aux cours. En faisant cela, on pourrait nous reprocher de dépasser le cadre de ce travail qui est de dégager un profil seuil d'apprenant. En effet, la matière de BAC1 n'entre pas, du moins pas prioritairement, en ligne de compte pour définir les apprentissages du secondaire, quelle que soit la matière. Toutefois, le fait de passer en revue l'étendue de la matière du cours permet également de rendre compte de possibles discordances entre le niveau de départ et le niveau attendu de fin de cours de BAC1. Dans ce cas, le profil seuil du secondaire censé préparer à la bonne transition entre secondaire et supérieur ne peut pleinement assumer sa fonction. La difficulté de la transition étant dans ce cas précis davantage liée au contenu et à l'organisation du cours de BAC1 qu'à la formation dispensée dans le secondaire. Nous avons par ailleurs, dans les discussions tout à fait informelles qui ont suivi certaines interviews, reçu plusieurs avis allant dans ce sens.

D'un autre côté, suivant Romainville (communication personnelle ; voir également : Romainville et al. 2006), nous reconnaissons que la discordance entre les prérequis (le niveau de départ exigé) et le cours de BAC1 peuvent donner lieu à une nouvelle catégorie de... prérequis que nous appellerons "prérequis de fait". Il est fort fréquent que les enseignants en BAC1 ne soient pas conscients de l'existence de ces "prérequis de fait" et de la difficulté que ceux-ci représentent pour les étudiants de première génération (EG1). En confrontant donc les prérequis déclarés et la matière du cours, nous pouvons, le cas échéant, non seulement récolter une base de données permettant une optimisation des programmes scolaires pour les langues, mais également concentrer une partie de nos efforts et, éventuellement, une recherche ultérieure, sur les exigences en langues dans le supérieur. En effet, le projet "Passeports pour le BAC" démontre que dans le supérieur également, il faut œuvrer à une optimisation des cursus, ce qui constitue l'un des effets collatéraux possibles de notre démarche. A travers nos multiples regards posés sur un seul et même objet de recherche – ici les savoirs en langues en tant que (i) prérequis (ii) objet du cours et, dans la partie qui suit (iii) objet d'évaluation –, nous espérons amener les enseignants du supérieur à réfléchir à la relation entre les trois aspects, à découvrir d'éventuels écueils et à, in fine, y remédier.

La troisième partie de ce niveau dédié au cours porte sur les *domaines d'utilisation* de la langue et comporte les mêmes questions que celles posées au niveau des prérequis. La différence se situe dans la formulation des questions rappelant que ce qu'il importe de prendre en considération à cet instant est le contenu du cours.

Enfin, la troisième partie du niveau portant sur le cours est, elle, consacrée aux *savoir-faire*. Les questions sont à nouveau similaires et c'est dans la formulation que nous insistons toujours sur le fait que les réponses doivent concerner les activités organisées aux cours.

Si les compétences stratégiques interviennent lors des activités de cours, une sous-question ouverte nous permet d'approfondir les cinq compétences stratégiques les plus sollicitées.

Ensuite, les aspects sociolinguistiques sont passés en revue, exactement de la même manière qu'auparavant.

En outre, nous souhaitons savoir quelles sont les cinq principaux types de tâche que les EG1 sont amenés à réaliser lors des cours et dans quelle mesure le contenu du cours est adapté à l'actualité.

Enfin, une dernière question nous permet à nouveau de nuancer les propos émis, notamment en ce qui concerne les types de tâches. Nous demandons aux intervenants de classer les domaines de performance selon un ordre d'importance sur une échelle de 1 – 8 où 1 représente l'activité la plus importante et 8 la moins importante. Nous n'avons pas perdu de vue la faiblesse de ce type d'échelle (voir ci-dessus ; Dörnyei, op cit. : 44)

comportant plus de 5 éléments à classer. Afin de réduire l'impact de cette faiblesse, nous complétons cette première classification par une sous-question demandant aux interviewés d'estimer, en %, combien de temps est consacré aux trois activités les plus importantes. Conscients également du fait que certaines activités peuvent ne pas du tout faire l'objet du cours, nous avons inséré la possibilité de marquer, dans un troisième temps, les domaines de performance qui ne feraient pas partie du cours. Dans la base de données, cela a été codé par un -1.

Le troisième et dernier niveau de l'interview porte sur l'évaluation en fin de cours.

Comme pour le second niveau, on pourrait nous reprocher le fait que la problématique de l'évaluation est éloignée de notre but de recherche initial. Nous réfutons, ici aussi, ce reproche, entre autres pour les mêmes raisons que celles avancées plus haut dans le texte. En outre, nous estimons que les modalités de l'évaluation peuvent, d'une certaine manière, faire partie des prérequis et donc du profil que nous visons à élaborer dans le présent travail. Concrètement, la tendance amorcée dans le secondaire avec l'implémentation de l'approche par compétences est celle d'une survalorisation de l'évaluation certificative finale. Dans certains cas, l'évaluation continue est confondue avec l'évaluation formative et n'est en rien (ou presque) prise en compte dans les délibérations de fin d'année. Le but de ce travail n'est pas de nous étendre sur les possibles dérives ou points positifs d'un tel modèle d'évaluation. Mais nous pouvons à travers nos questions vérifier les concordances (ou les différences) qui existent entre les deux modèles – celui appliqué dans le secondaire et celui appliqué dans le supérieur – et voir dans quelle mesure nous pouvons en tenir compte dans le profil en élaboration. Tout en poursuivant le but ultime de notre travail – l'amélioration de la transition entre les deux formes d'enseignement – nous disposerons également, grâce à cette enquête complète, de données nous permettant de mettre au jour certaines pratiques ou conceptions des cursus en BAC1 gênant cette bonne transition. Comme le souligne Romainville (communication personnelle & voir "Passeports pour le BAC"), le processus d'optimisation de la transition est un processus **bilatéral**.

En gardant cette optique à l'esprit, le lecteur comprendra mieux le sens des questions que nous posons dans les généralités concernant l'évaluation :

3.0.1 : Sous quelle(s) forme(s) se déroule(nt) l'examen final ?

3.0.2 Que testez/vérifiez-vous à travers cet examen ?

Ces questions nous permettent de vérifier dans quelle mesure l'évaluation proposée est en adéquation avec les objectifs prioritaires mentionnés plus avant dans l'IS. Cette démarche vise uniquement à déceler ce qui peut être un réel obstacle à la bonne transition entre le secondaire et le supérieur : l'inadéquation entre les deux programmes de formation ou les

éventuelles faiblesses de la conception du cours dans le supérieur. On peut tenter de remédier à la potentielle inadéquation entre les deux formations en accomplissant le travail que nous menons. Quant aux éventuelles faiblesses dans la conception du cours dans le supérieur (une évaluation potentiellement en inadéquation avec les objectifs du cours), elles sont du ressort du travail mené par M. Romainville et son équipe dans le cadre du projet "Passeports pour le BAC" et ne feront pas l'objet de notre travail¹⁰⁵. En outre, et cela est également en rapport avec les questions sur les savoirs. Nous souhaitons découvrir s'il y a des parties de l'évaluation concernant explicitement la grammaire et le vocabulaire.

Enfin, comme pour les prérequis, nous souhaitons être informé des modifications prévues en ce qui concerne la conception et le déroulement de l'évaluation. Nous ne reviendrons pas ici sur les raisons déjà évoquées plus haut.

Les questions sur les savoirs, les compétences stratégiques, les aspects sociolinguistiques et les tâches sont identiques à ce qui s'est fait avant. La seule différence réside dans la formulation qui souligne le fait que nous nous préoccupons dans cette partie de l'évaluation.

Nous avons supprimé ici la question sur les domaines d'utilisation de la langue en partant du principe qu'ils sont identiques à ceux abordés aux cours.

Toujours dans le même esprit, nous demandons quel poids est accordé aux différents domaines de performance dans l'évaluation finale (en %). Il est à noter qu'outre les six domaines de performance, nous avons prévu trois rubriques supplémentaires : grammaire, vocabulaire et évaluation continue.

Nous terminons par quatre questions portant sur les aspects formels de l'évaluation, qui, selon nous, ont toute leur importance s'il s'agit d'analyser avec plus de finesse les difficultés que peuvent rencontrer les EG1 au cours de leur cursus dans le supérieur. Notre but est de différencier les difficultés auxquelles un programme optimisé dans le secondaire peut remédier de celles propres à l'organisation des programmes de bachelier. Ainsi, nous estimons utile de savoir si les EG1 sont informés des modalités de l'examen et/ou si les critères d'évaluation sont fixés dès le début de l'année. Nous souhaitons également savoir si le contenu de l'examen (non les questions précises, mais bien les domaines de performance qui feront l'objet de l'évaluation) est fixé à l'avance et si le tout est communiqué aux EG1. Enfin, nous souhaitons savoir sous quelle forme est organisée, le cas échéant, l'évaluation en cours d'année.

¹⁰⁵ Notons que tout au plus nous avons amorcé une réflexion auprès de l'un ou l'autre participant à l'interview. Comme nous le mentionnons ci-dessus dans le texte, c'est plus une possible conséquence "collatérale" (ou un simple espoir) qu'un objectif poursuivi.

L'interview se termine par une question ouverte propice à entamer des discussions sur le sujet de l'enseignement des langues en général, mais aussi sur la transition secondaire-supérieur. Nous souhaitons en effet savoir si les enseignants sont globalement satisfaits du niveau qu'ils atteignent avec leurs étudiants en fin de BAC1.

Nous espérons, d'une part, que cette question mette en avant les points positifs de la formation en langues tant dans le secondaire que dans le supérieur (avec des réponses telles que *Oui, parce que/grâce à...*). D'autre part, nous pensons que ce type de question peut également ouvrir la discussion sur les aspects qui n'auraient pas été couverts par l'enquête et dont les participants auraient envie de discuter. Nous avons appelé cette dernière question ouverte la "question défouloir", l'espace dans lequel nous pourrions recueillir toute information supplémentaire susceptible d'être communiquée au cours d'une interview (et réutilisée pour ajuster ultérieurement les questionnaires).

Cette question clôt l'interview, dont la durée initialement prévue était de 1h30¹⁰⁶.

4.2.2.c L'élargissement de l'interview au questionnaire

Comme nous l'annoncions au début de cette partie, nous tenons encore à préciser que, vu l'intérêt montré par la plupart des personnes rencontrées, nous avons décidé de mettre cette interview en ligne¹⁰⁷ en espérant obtenir davantage de réponses. Les différences entre l'interview et la version en ligne concernent les questions qui, dans l'interview, étaient ouvertes et portaient sur les genres textuels, les compétences stratégiques, les tâches et les éléments faisant partie de l'évaluation continue. Pour ces questions, nous nous sommes basé sur les réponses obtenues lors des interviews pour établir des listes à partir desquelles les répondants peuvent choisir *les 5 réponses principales* (voir Q17, Q18 et Q19 reprises ci-dessous).

17. Quels genres textuels sont prioritairement exploités lors des activités organisées aux cours ? Sélectionnez les 5 genres textuels les plus abordés.

Presse écrite (quotidiens)

Magazines

Presse audio-visuelle (JTs)

Documentaires

Autres émissions télévisées ou radio

Textes audio provenant de matériel pédagogique

Romans/nouvelles

Brochures

Sites web

Textes provenant de matériel pédagogique

Revues/magazines pédagogiques

¹⁰⁶ Nous avons pu mener trois interviews préparatoires qui nous ont fourni cette indication. Toutefois la majorité des interviews sur le terrain a duré près de deux heures.

¹⁰⁷ Cette version se trouve également dans les annexes. Voir Annexe 9.

18. Quelles sont les compétences stratégiques que vous mobilisez chez l'étudiant ?

Utilisation du dictionnaire

Gestuelle et nuance dans l'intonation dans les exposés oraux

Déduire le sens de mots nouveaux à partir du contexte

Transfert des acquis et compétences d'une langue étrangère vers l'autre

Autre(s) :

En note explicative :

Le CECR définit la **compétence stratégique** comme étant l'ensemble des moyens utilisés par l'utilisateur d'une langue pour exécuter la tâche communicative avec succès et de la façon la plus complète et économique possible (CECR : 48). C'est donc l'aptitude qu'a l'apprenant à mobiliser et utiliser tous les moyens qui sont à sa disposition afin de parvenir à ses fins (d'un point de vue communicatif).

19. Cochez les cinq principales tâches que les étudiants sont amenés à réaliser lors de vos cours :

Compréhensions à l'audition (Fill in)

Compréhensions à l'audition (QCM)

Compréhensions à l'audition (Questions ouvertes, réponses en français)

Compréhensions à l'audition (Questions ouvertes, réponses en langue cible)

Compréhensions à l'audition (Faire la synthèse de l'extrait écouté en français)

Compréhensions à l'audition (Faire la synthèse de l'extrait écouté en langue cible)

Compréhensions à la lecture (QCM)

Compréhensions à la lecture (Questions ouvertes, réponses en français)

Compréhensions à la lecture (Questions ouvertes, réponses en langue cible)

Compréhensions à la lecture (Faire la synthèse de l'extrait écouté en français)

Compréhensions à la lecture (Faire la synthèse de l'extrait écouté en langue cible)

Expressions orales de type expositives (exposés)

Interactions orales (jeux de rôle, dialogues)

Expressions écrites (dissertations, rédactions)

Interactions écrites (courriels, lettres)

Explications grammaticales

Exercices de grammaire

Exercices de vocabulaire

En outre, dans la version en ligne, nous ne proposons plus les trois niveaux d'investigation. Sachant que les répondants peuvent plus facilement interrompre leur participation s'ils jugent l'enquête peu intéressante ou trop longue, nous avons décidé de la rendre plus concise.

Ce choix limite la partie sur les savoirs à la grammaire et aux thématiques (aspects lexicaux) considérés comme *prérequis*. Nous ne répétons pas ces mêmes questions en portant l'attention sur la matière vue aux cours ou faisant l'objet d'une évaluation spécifique.

En ce qui concerne les domaines d'utilisation de la langue, nous supprimons les questions relatives aux domaines d'utilisation de la langue tels que définis par le CECR. En effet, les réponses fournies lors des interviews nous paraissaient suffisamment univoques.

Outre ces différences dans certains types de questions, nous avons également procédé à une reformulation, plus claire, de certaines questions, comme la Q16 (reprise ci-dessous)

dans laquelle nous évitons le recours à des termes potentiellement problématiques comme "prérequis".

*16. Par rapport aux exigences de votre cours, quels champs thématiques suivants **estimez-vous devoir faire partie de la matière du 3^{ème} degré des humanités afin qu'ils soient fraîchement ancrés dans la mémoire des étudiants ?***

Ce faisant, nous espérons avoir suffisamment mis l'accent sur le fait que nous tentons d'identifier des prérequis et non les champs thématiques couverts aux cours.

Il est à noter également que nous avons supprimé les parties ayant trait aux aspects sociolinguistiques. En effet, ces aspects semblaient peu traités (du moins consciemment) lors des cours de langues en BAC1. Il en est de même pour les dernières questions de l'interview portant sur les aspects plus formels de l'organisation des examens.

Terminons cette partie consacrée à l'interview et au questionnaire qui la suit par une remarque concernant les désavantages du questionnaire par rapport à l'interview. Afin de pallier à l'absence physique du chercheur, nous avons introduit des "aides" là où l'interview nous a indiqué que c'était nécessaire, comme le montrent les saisies d'écran ci-dessous :

En premier lieu, c'est la notion de "domaine(s) d'utilisation de la langue" qui n'est pas claire. C'est donc pour cette raison que nous en avons proposé, à la Q12, une définition que nous reprenons ci-après :

Il y a quatre grands domaines d'utilisation de la langue :
(i) **le domaine privé personnel** : utilisation de la langue dans la sphère privée, parler de soi, de sa famille, de son métier de façon tout à fait générale, etc).
(ii) **le domaine public** : utilisation de la langue "à l'extérieur", c'est à dire partout où l'utilisateur va à la rencontre d'autres personnes : dans une administration, un restaurant, en voyage, dans la rue, etc.
(iii) **le domaine professionnel** : utilisation de la langue dans des situations propres au milieu professionnel : gérer/suivre des réunions, faire/suivre un exposé, rédiger/comprendre un rapport, gérer des appels téléphoniques, rédiger/comprendre des courriers formels, etc.
(iv) **le domaine académique** : utilisation de la langue dans le milieu académique : savoir suivre/donner une conférence, rédiger/comprendre des textes scientifiques, suivre/diriger un séminaire, etc.

Afin de rendre la plus claire possible la notion de prérequis, nous avons également introduit là où il le fallait une précision rappelant que même si certains prérequis ne sont pas mentionnés en tant que tels, tout cours qui ne part pas du niveau 0 ou débutant intégral est, par définition, construit sur une base que l'étudiant est supposé avoir acquise ; base que nous considérons comme prérequis.

Nous répétons ce stratagème à la question qui porte sur les compétences stratégiques. Si l'utilisation du dictionnaire, l'attention portée au non-verbal dans les exposés ou l'utilisation de para/périphrases sont bien des pratiques répandues dans l'enseignement

des langues, elles ne sont pas pour autant automatiquement assimilées à des compétences stratégiques. Outre la définition du CECR de la compétence stratégique, le questionnaire en ligne reprend les 4 compétences stratégiques les plus citées dans les interviews. Définition et liste au choix servent donc à guider le participant qui peut, s'il le souhaite, mentionner d'autres compétences stratégiques qu'il solliciterait dans la rubrique "autre". En ayant fait cela, nous espérons avoir pu concevoir un complément valable à l'interview qui nous donnera accès à plus de répondants tout en nous permettant de comparer valablement les données.

4.2.3 L'enquête auprès des étudiants de première génération. Un défi de taille

4.2.3.a La route sinueuse des questions méthodologiques aux questions finales. Un aperçu du chemin

Le deuxième volet de notre collecte de données couvre les avis des étudiants inscrits dans une première année de bachelier dans un des programmes d'études d'un établissement d'enseignement supérieur – universitaire ou non universitaire – de la Communauté française. Vu à la fois le nombre d'étudiants concernés et le nombre d'institutions concernées, le défi était de taille. Selon les chiffres du CREF et de la Communauté française, il y avait en 2007-2008 29.443 étudiants de première génération inscrits dans une première année d'études supérieures et munis d'un certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) délivré par la Communauté française ou la Communauté germanophone¹⁰⁸.

Il y a en Communauté française 9 universités et 26 Hautes Ecoles que nous avons toutes contactées, par téléphone d'abord, par courriel¹⁰⁹ ensuite. Afin de pouvoir toucher un nombre aussi élevé que possible d'étudiants, cette enquête a été conçue de façon à pouvoir être administrée à la fois via un formulaire en ligne et via une version papier pouvant être dépouillée par un lecteur optique¹¹⁰.

Une autre question d'ordre méthodologique est le timing d'une telle enquête. En effet, nous devons, vu les questions, contacter des étudiants ayant l'expérience d'un cours de langue en BAC1. Afin de pouvoir répondre à des questions sur des prérequis ou émettre un jugement sur la qualité de la formation reçue dans le secondaire compte tenu des exigences du cours de langues de BAC1, nous ne pouvions donc administrer ce questionnaire dès le mois de septembre ou février. Par ailleurs, nous voulions à tout prix éviter que les étudiants ne soient influencés par le résultat obtenu aux examens et qui leur sont en principe transmis après les délibérations. Raison pour laquelle nous avons organisé deux "vagues" d'enquêtes. L'une dès mai 2008 (pendant la session d'examens et avant les délibérations et proclamations, à savoir du 23/05/2008 au 01/7/2008), l'autre en décembre 2008 (du 03/12/2008 au 19/12/2008). Cette deuxième vague a été suivie

¹⁰⁸ Ces données proviennent des dernières statistiques disponibles en février 2010. Annuaire de l'enseignement de plein exercice et budget des dépenses d'enseignement, tableaux V.2.1.a et V.2.4.4.

¹⁰⁹ Ce courriel était adressé soit aux secrétariats centraux des Hautes Ecoles, soit aux directeurs de catégorie. Dans des cas plus rares, nous avons pu adresser notre demande directement à des enseignants en langues germaniques qui étaient renseignés sur les sites internet comme étant coordonateurs de branche.

¹¹⁰ La version papier s'est avérée nécessaire pour les Hautes Ecoles, puisque ces dernières n'ont, dans un bon nombre de cas, pas de mailing lists centralisées de leurs étudiants. Pour les universités, la partie a priori la plus délicate est l'obtention des autorisations pour la diffusion d'une demande de participation à une enquête.

d'appels complémentaires, cette fois dans les Hautes Ecoles, dans le courant du second semestre.

La littérature et l'expérience montrent clairement que le problème majeur des enquêtes est le très faible taux de réponse. Afin de tenter d'y pallier, le chercheur peut offrir un incitant suffisamment attrayant pour le public. Cette "récompense" doit idéalement remplir le caractère-dit "universellement approprié" comme mentionné par Bourque (cf. bibliographie : Fink, 1995 : 112). Cet auteur (idem) n'occulte pas la controverse qui existe au sujet des incitants, qu'ils soient financiers ou matériels. Il conclut toutefois ses réflexions en disant qu'il appartient finalement au chercheur de décider s'il souhaite ou non faire usage de ce procédé (voir également Berdie & Anderson, 1974 : 63). Après considération des différents arguments, nous avons décidé d'utiliser cet incitant et avons offert deux lecteurs MP3 qui nous semblaient "universellement appropriés".

Pour terminer cette partie introductive au questionnaire destiné aux EG1, mentionnons le fait que, comme cela est suggéré dans la littérature spécialisée (cf. Bourque, op. cit. : 79 f ; Jones, op. cit. : 195 ; Berdie & Anderson, op cit. : 47 ; Galtung, op cit. : 137-38 ; Englehart, op. cit. : 101 ; Brown, 2001 : 61f.), ce questionnaire a été soumis à un pré-test¹¹¹. Il s'agissait de 42 étudiants en langues germaniques (ou germaniques et romanes) en BAC1. Ils ont mis entre 20 et 25 minutes pour compléter cette version papier qui se terminait par une page entière leur laissant la possibilité d'émettre une critique du questionnaire lui-même. Nous avons tout d'abord souhaité les guider dans leur critique en leur demandant si ce questionnaire leur avait paru (i) beaucoup trop long, (ii) trop long, (iii) long, (iv) d'une longueur acceptable. Ensuite, nous leur avons demandé de formuler des suggestions pour améliorer cette enquête en guidant à nouveau leurs avis vers :

- a) des questions mal formulées/peu compréhensibles
- b) des domaines pas couverts par cette enquête mais qui devraient l'être
- c) des questions obsolètes.

Cette page se termine par une large rubrique "autres suggestions".

En ce qui concerne les résultats de ce pré-test ou du pilotage (Brown, idem), nous pouvons dire ceci :

¹¹¹ Ce test a eu lieu dans le cadre d'un cours de néerlandais de BAC1 le 29 janvier 2008.

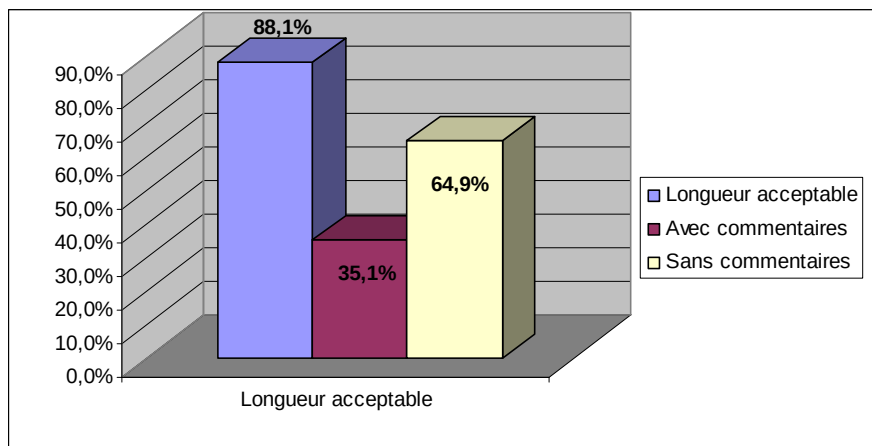


Figure 12 : Pourcentage du groupe pilote estimant la longueur du questionnaire acceptable

Il s'est avéré que (voir Figure 12) 88%, soit 37 étudiants sur 42 ont jugé la longueur du questionnaire acceptable.

Sur les cinq personnes ayant jugé le questionnaire long, seules deux personnes ont ajouté un commentaire.

Voici la synthèse de tous les commentaires reçus (Figure 13 : Commentaires du groupe pilote relatifs au **questionnaire destiné aux EG1**) :

Domaines pas couverts par l'enquête	
Certaines questions demandent relecture (mais sont claires)	1
La motivation (des [futurs germanistes] n'est pas la même)	3
Recours à une aide en matière linguistique	1
Activités supplémentaires organisées par l'école (tables rondes)	1
Voyages scolaires	2
Correspondance	2
L'avis des élèves sur les programmes scolaires	1
Séjours linguistiques	1
Ouvrages utilisés dans le secondaire	1
Compétence du professeur du secondaire	1
Un commentaire illisible.	1
Autres suggestions :	
Faire de la prononciation/phonétique en secondaire	1
Moins de QCM et plus de QO pour aller droit au but	1

Figure 13 : Commentaires du groupe pilote relatifs au questionnaire destiné aux EG1

Nous avons relu le questionnaire suite à la remarque concernant des questions, probablement, longues qui demandent relecture mais qui sont toutefois claires. Nous n'avons pas pu apporter beaucoup de changements dans les formulations, même si nous sommes très sensible à cet argument. En relisant attentivement toutes les questions, nous nous sommes par ailleurs rendu compte que les questions qui nécessitent une relecture

sont celles qui dirigent soit vers des sous-questions, soit vers la question/partie suivante. Il faut bien admettre que les formulations "*Si vous n'êtes pas totalement d'accord, alors...*" ne simplifient pas la tâche des participants. C'est la raison pour laquelle nous avons dans un premier temps privilégié la version électronique de l'enquête. Le logiciel utilisé (Limesurvey) permet de faire apparaître automatiquement des sous-questions en fonction des réponses données, ou, le cas échéant, dirige instantanément vers la partie suivante de l'enquête. Nous ne pouvons que recommander l'utilisation d'un pareil logiciel lorsque cela est possible. Tant la lecture que l'administration et, in fine, le traitement des données sont grandement facilités¹¹².

Malgré les facilités découlant du logiciel d'enquête, nous avons, sur la base des commentaires du groupe pilote, procédé à certaines reformulations afin d'éviter toute question à double item ou toute tournure négative.

En ce qui concerne le second commentaire, nous ne sommes effectivement pas sans savoir que la motivation des germanistes (tout comme celle des étudiants en langues en général) est différente d'autres étudiants d'autres sections. Cependant, l'on peut argumenter que la motivation est un facteur propre à chaque groupe d'apprenants, sinon à chaque individu. Par ailleurs, les 3 étudiants ne précisent pas sur quoi porte cette motivation. Ce commentaire n'a donc pu être intégré dans la version finale.

Enfin, le questionnaire pilote ne mentionnait pas explicitement la possibilité pour les étudiants d'avoir eu recours (dû recourir) à une aide extérieure (cours privés, par exemple). Nous avons donc décidé d'introduire deux questions supplémentaires dans la version finale portant sur des cours supplémentaires ou particuliers que l'étudiant suivrait en dehors du cursus régulier du secondaire ou du supérieur. Les voici (Q 37 & 38) :

¹¹² Ajoutons un autre avantage à la version électronique. Notre enquête est en effet destinée à recueillir des données relatives aux trois langues germaniques. Cependant, nous demandons aux répondants de ne choisir qu'une seule des trois langues, dont ils sont en train de parfaire la maîtrise grâce à un cours de langues dans le supérieur. Le fait de souhaiter que les répondants se focalisent sur une seule langue (alors que l'on a opté pour deux, voire parfois trois cours de langues dans son programme) doit faire l'objet de rappels réguliers dans le questionnaire afin de s'assurer au maximum que les participants ne perdent pas cela de vue au fil des questions et des réponses. Dans la version papier, outre deux grands cadres rappelant que toutes les réponses fournies doivent être en rapport avec la langue choisie comme faisant l'objet de ce questionnaire, nous rappelons à chaque fois que cela est de rigueur **dans la question**, que l'étudiant doit se référer à la réponse fournie à la Q8 (questionnaire pilote) ou Q9 (version finale). En ce qui concerne le logiciel Limesurvey, il donne la possibilité d'introduire automatiquement dans les questions certaines variables. Ainsi, après la Q9 où le participant choisit la langue de référence pour le questionnaire, nous avons, dès que le contexte l'exigeait, introduit la variable de la langue. De cette manière, à chaque fois que c'est nécessaire, la formulation reprend **LE** cours de langues que l'étudiant a sélectionné comme étant le cours faisant l'objet de l'enquête. Le seul "effort" pour le chercheur consiste à trouver une formulation permettant d'insérer la réponse de façon "fluide" dans toutes les questions ultérieures. Dans notre cas, les réponses possibles à la Q9 étaient – cours d'allemand ; cours d'anglais ; cours de néerlandais – qui seront introduites telles quelles dans les questions suivantes.

37. *Lorsque vous étiez dans le secondaire, avez-vous suivi des cours particuliers de la langue en question ?*

38. *Actuellement, en dehors des exigences du cours de langue que vous fréquentez, suivez-vous des cours supplémentaires/particuliers de la langue étudiée*

Notons encore que nous avons délibérément omis toute question explicite sur les activités complémentaires organisées par les écoles, telles les tables rondes ou les voyages scolaires. Ce qu'il nous importe d'optimiser, c'est le référentiel, sans distinction aucune entre écoles. Dans cette optique, les activités parascolaires n'interviennent pas et auraient constitué une question supplémentaire dans un questionnaire que nous estimions déjà suffisamment long.

Un autre répondant nous fait part du fait que nous ne couvrons pas le sujet de la correspondance en langue cible. Nous mentionnons tout de même à plusieurs reprises l'interaction écrite, avec entre parenthèses l'indication qu'il s'agit, lorsqu'on parle d'interaction, de lettres-réponses. Par ailleurs, nous donnons bien dans deux des dernières questions la possibilité aux répondants de nous faire part des situations dans lesquelles la langue cible est utilisée. Pour ces raisons, nous avons décidé de ne pas introduire une nouvelle question ne portant que sur la correspondance, item, selon nous, trop restreint. Certains dans ce groupe pilote semblent par ailleurs nous donner raison puisqu'ils mentionnent bien le fait qu'ils utilisent la langue parlée et écrite pour rester en contact avec des amis néerlandophones.

La question des ouvrages utilisés dans le secondaire est une question que nous avons réservée aux enseignants. Ne voyant pas en quoi une corrélation des réponses des étudiants avec celle des enseignants pourrait être éclairante, nous n'avons pas introduit cet item dans l'enquête adressée aux EG1.

En ce qui concerne la question de la compétence de l'enseignant du secondaire, quoique la question puisse avoir son utilité dans d'autres contextes, comme celui de la formation continuée par exemple, elle n'a pas sa place ici. Nous sommes par ailleurs convaincus qu'il n'appartient pas aux élèves/étudiants à juger de la compétence de leurs enseignants. Les deux derniers commentaires ont trait, pour l'un, à la phonétique, pour l'autre au type de questions. Par rapport à la phonétique, nous précisons que cette question était déjà présente dans le questionnaire soumis au groupe pilote.

28. La connaissance de l'alphabet phonétique vous est utile.
(Réponse sur une échelle en 4 points allant de "Totalelement d'accord" à "Totalelement en désaccord")

Enfin, nous sommes d'avis que les questions ouvertes ne vont pas toujours droit au but comme l'indique ce répondant et soulignons, surtout, qu'elles posent un problème de dépouillement lorsqu'on a l'intention d'interroger un grand nombre de personnes. Nous suivons tout de même cette suggestion en introduisant une question ouverte (Q29) à la suite de la liste des activités langagières que nous proposons en Q27 du questionnaire.

27. Par rapport aux exigences du cours de langue actuel, il est important que les activités suivantes aient été exercées dans le secondaire.

(Réponse sur une échelle en 4 points allant de "Totalelement d'accord" à "Totalelement en désaccord")

- a) Me présenter et parler de moi (famille, études, centres d'intérêt)
- b) Dialoguer avec un interlocuteur (type jeu de rôle)
- c) Participer à une conversation avec plusieurs interlocuteurs
- d) Présenter devant le groupe des informations diverses
- e) Présenter et développer un avis argumenté par écrit
- f) Présenter et développer un avis argumenté à l'oral
- g) Tenir une conversation téléphonique
- h) Préparer et effectuer un séjour d'études
- i) Obtenir des informations dans le cadre d'un voyage
- j) Me présenter à un entretien d'embauche
- k) Rédiger mon curriculum vitae
- l) Rédiger une lettre de motivation
- m) Rédiger un courrier électronique
- n) Rédiger un résumé de texte
- o) Comprendre une émission à la radio
- p) Comprendre une émission télévisée
- q) Lire et comprendre des articles de presse
- r) Lire et relever une information pertinente sur un site web
- s) Utiliser un dictionnaire
- t) Utiliser des outils en ligne (traducteurs, dictionnaires, etc)
- u) Faire des traductions
- v) Ouverture aux aspects culturels du pays de la langue

29. Donnez d'autres activités en langues qu'il est utile d'exercer dans le secondaire afin d'être idéalement préparé aux cours de langues du supérieur.

Cette question ouverte (Q29 de la version finale) donne la possibilité aux répondants de mentionner d'autres activités langagières qu'il serait utile d'exercer dans le secondaire. La version finale du questionnaire comporte en tout trois questions ouvertes et quatre autres espaces "ouverts" dans lesquels les répondants peuvent préciser leur réponse. A cela s'ajoutent encore 7 possibilités "autre" qui autorisent plus de précision.

En bref, d'une version provisoire à 37 questions, nous passons à une version définitive comportant 41 questions principales et 16 possibles sous-questions qui, dans la version

électronique n'apparaîtront que sous certaines conditions. Passons maintenant en revue la structure générale du questionnaire ainsi que certaines questions en particulier.

4.2.3.b Un second questionnaire sous la loupe.

Ce second volet de notre collecte de données comporte les 5 grandes parties que voici :

- Généralités
- La formation reçue dans le secondaire pour le [insertion automatique de la langue (réponse à la question portant sur le choix de la langue de référence pour le questionnaire)]
- Le cours [insertion automatique de la langue (réponse à la question portant sur le choix de la langue de référence pour le questionnaire)] du supérieur.
- L'évaluation continue dans le cadre du cours de langues du supérieur
- L'apprenant et son utilisation de la langue en dehors des exigences/activités du cours, sur sa propre initiative.

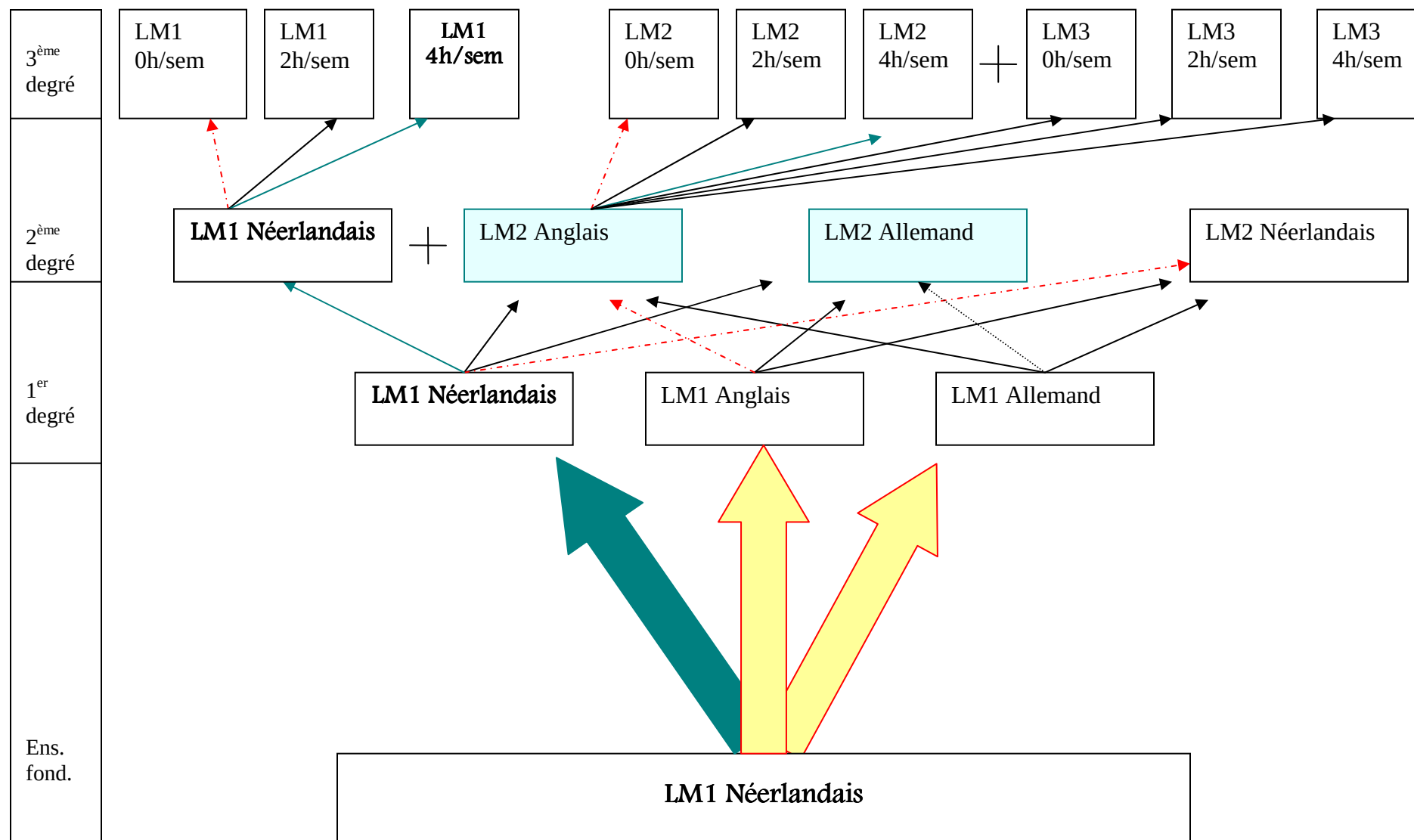
Les généralités embrassent un lot d'éléments différents de celles demandées aux enseignants en langues du supérieur.

Il nous a tout d'abord paru essentiel de découvrir quelles sont les langues parlées à la maison étant donné que ce point peut fortement influencer le niveau et donc la perception du cours de langues que suivra l'apprenant. Nous avons également voulu avoir la possibilité de distinguer des autres les étudiants ayant un diplôme de l'enseignement secondaire belge, d'une part, et étant, d'autre part, issu du général de transition de la Communauté française puisque c'est bien cette section-là du secondaire qui nous intéresse en premier lieu. Les questions sur les généralités se poursuivent en se concentrant davantage sur la situation actuelle des participants – orientation d'études ; année d'études ; cours de langues suivis dans le cursus actuel – avant d'en venir à deux questions essentielles pour le tri de notre base de données, à savoir une question nous permettant de distinguer les EG1 des étudiants bisseurs ou réorientés et une autre leur demandant par rapport à quelle langue germanique ils choisissent de répondre tout au long du questionnaire.

Les généralités se terminent par une série de questions nous permettant d'affiner davantage encore notre base de données. Nous estimons en effet qu'il peut être utile de distinguer les étudiants ayant une fréquentation régulière et assidue du cours de langues dans le supérieur des étudiants moins réguliers. Certainement dans notre cas, puisque nous leur demanderons leur avis quant au degré de difficulté du cours actuel ainsi que sur le plus ou moins bon degré de préparation qu'offre le secondaire *par rapport aux exigences du cours actuel*. Il va sans dire qu'un étudiant qui assiste à tous les cours en aura une autre représentation que celui qui n'y assiste pas.

Une autre variable essentielle est l'hétérogénéité des parcours scolaires des étudiants. Rien qu'en considérant le parcours des EG1 issus du secondaire général de transition, il peut y avoir une bonne dizaine de parcours différents en ce qui concerne la LM1.

Figure 14 : Schématisation des possibles parcours scolaires en langues étrangères dans le secondaire général de transition.



Comme tente de le représenter la Figure 14 ci-avant, les parcours en langues dans le secondaire général de transition peuvent être très variés et faire l'objet de choix contradictoires. Un élève du secondaire général de transition en CFWB peut en effet avoir suivi des cours de LM1 (prenons ici, à titre d'exemple, le néerlandais en suivant les flèches vertes) depuis la cinquième primaire jusqu'à la fin du secondaire, à raison de 4h/sem. Cela fait donc 8 années d'apprentissage à 4h/sem. Cela peut être ramené à 6 ans 4h/sem. s'il y a changement d'école entre le primaire et le secondaire et que la LM1 de l'école secondaire ne correspond pas avec celle du primaire (flèches jaunes). En respectant ce même schéma, mais en tenant compte des choix d'options possibles, par exemple au troisième degré (les deux dernières années du secondaire donc), ces 8 années d'apprentissage d'une LM1 peuvent être réduites à 6 années (ou à 4) à raison de 4h/sem. et ensuite deux années à 2h/sem. ou encore à 0 h/sem. au troisième degré. Et ainsi de suite. Cela, pour une seule langue, la LM1, offre une bonne dizaine de possibilités qui toutes ont, de facto, un impact sur le niveau de l'apprenant à la sortie du secondaire général de transition. Les flèches rouges signalent également des choix possibles représentant à nos yeux des contre-sens par rapport au parcours scolaire antérieur. Rappelons à cet endroit également que la Loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire du 19-07-1971 (parue au M.B. le 28-08-1971) mentionne seulement une seule langue obligatoire dans la formation de base commune des filières générale et technique de transition. Consulter l'article 4 bis, §1 à 5 pour un aperçu de la complexité du système.

Nous trouvons donc ici une illustration concrète des propos de van Els (1988 : 60) qui dit qu'une grande diversité dans le choix des langues risque d'influencer le niveau de maîtrise de la langue que l'élève aura finalement choisi d'apprendre. Retracer ici toutes les possibilités, y compris pour les LM2 et 3 nécessiterait une longue énumération peu opportune dans ce travail. La Figure ci-dessus étant assez explicite pour le but que nous poursuivons.

Viendront ensuite une série d'interrogations portant sur la formation reçue dans le secondaire. Le lecteur pourra aisément consulter la liste exhaustive des questions en Annexe 10. Nous ne mentionnerons ici que quelques questions tout à fait particulières pour lesquelles nous estimons nécessaire un mot d'explication ou de justification. Il importe de souligner à cet endroit le soin que nous avons essayé de porter à la formulation des questions. En effet, *nous n'avons à aucun instant fait porter l'objet de la question sur les personnes*, c'est-à-dire les enseignants. S'il est très populaire de parler de la compétence ou de l'engagement de ces derniers, il va de soi que ces dires ne peuvent en aucun cas trouver écho dans un travail tel que le nôtre. Par ailleurs, nous avons la ferme conviction que si l'on veut parler d'efficacité, c'est de l'efficacité de l'institution scolaire dans son ensemble qu'il faut traiter et non des seules personnes. *C'est la raison pour*

laquelle nous nous sommes efforcé de formuler chaque question de manière à obtenir un avis sur la formation, son contenu, son organisation ou sur l'utilisation de la langue, et non pas sur les personnes impliquées dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues.

Nous commençons par une question tout à fait générale demandant aux participants d'évaluer intuitivement à l'aide d'une échelle numérique leur degré de compétence acquis pour un cours de langue donné (cf la langue indiquée comme langue de référence) dans les différents domaines de performance ainsi qu'en grammaire et en vocabulaire. L'échelle est une échelle classique allant de 0 à 10 parce que c'est, selon nous, l'échelle la plus fréquemment utilisée par tout le monde (Dörnyei, op cit. : 42).

14. Pour chacune des activités suivantes, évaluez votre niveau de compétence dans la langue cible à la fin du secondaire, en utilisant l'échelle suivante :

0 = pas du tout compétent >>>>>>>>> 10 = tout à fait compétent.

Compréhension à la lecture

Compréhension à l'audition (pas des retranscriptions, mais bien des activités de compréhension)

Interaction orale (conversations, échanges, débats, jeux de rôles, dialogues)

Expression orale de type expositive (présentations seul ou en groupe)

Interaction écrite (de type lettres-réponses, courriels, mémos, etc)

Expression écrite (de type résumés, synthèses écrites, essais/rapports/dissertations)

Grammaire

Vocabulaire

Une seconde question ayant une portée tout à fait globale concerne l'aspect approprié du contenu du cours du secondaire par rapport aux exigences du cours suivi dans le supérieur.

15. Dans l'ensemble, j'estime que le contenu des cours du secondaire en langue est adapté aux exigences du cours suivi actuellement dans le supérieur.

(Réponse sur une échelle en 4 points allant de "Totalement d'accord" à "Totalement en désaccord")

Cet aspect sera précisé par une série de questions plus détaillées (voir Q16-Q17ter reprises ci-dessous).

16. Plus précisément, dans les activités suivantes, par rapport aux exigences du cours de langue actuel, j'estime que la préparation reçue dans le secondaire en langue a été :

Très bonne – Bonne - Plutôt bonne - Plutôt mauvaise - Mauvaise - Très mauvaise

Compréhension à la lecture

Compr. à l'audition (pas des retranscriptions, mais bien des activités de compréhension)

Interaction orale (conversations, débats, jeux de rôles, dialogues)

Expr. orale de type expositive (présentations seul ou en groupe)

Interaction écrite (de type lettres-réponses, courriels, mémos, etc)

Expr. écrite (de type résumés, synthèses écrites, essais/dissertations)

Grammaire

Vocabulaire

17. J'estime que le secondaire présente un bon équilibre entre les différentes activités (de compréhension, d'interaction, d'expression et de gr/voc)

17bis : Si je ne suis pas totalement d'accord :

J'estime que le secondaire met trop la tendance sur (plusieurs choix possibles)

l'expression écrite (résumés, dissertations)

l'interaction orale (discussions, jeux de rôle)

l'expression orale de type expositive

l'interaction écrite (lettres, courriels)

la grammaire

le vocabulaire

la compr. à l'audition

la compréhension à la lecture

17ter : Si je ne suis pas totalement d'accord :

J'estime que le secondaire ne met pas suffisamment l'accent sur : (plusieurs choix possibles)

l'expression écrite (résumés, dissertations)

l'interaction orale (discussions, jeux de rôle)

l'expression orale de type expositive

l'interac. écrite (lettres, courriels)

la grammaire

le vocabulaire

la compr. à l'audition

la compréhension à la lecture

L'aspect suivant couvre un point souvent abordé dans les discussions qui ont eu lieu suite à la mise en place des derniers programmes scolaires pour les langues. Ces programmes invitent au recours à la langue maternelle dans les activités de compréhension et le préconisent fortement dans les activités d'évaluation¹¹³ (FESeC, 2000 : 35 f). Nous avons voulu introduire une certaine objectivité dans le débat en posant la question aux étudiants et aux enseignants. La formulation de la question ne porte pas sur la préférence des participants, mais bien sur l'utilité d'une méthode par rapport aux exigences de la situation cible (cf. Q18-20).

18. Dans les activités de compréhension à la lecture, dans le cours de langue du secondaire, vous étiez amené à répondre à des questions ouvertes.
(Réponse sur une échelle en 5 points allant de "Jamais" à "Très souvent")

18bis Si c'était le cas, deviez-vous répondre en langue cible ? (c'est-à-dire la langue étudiée) (Réponse sur une échelle en 5 points allant de "Jamais" à "Très souvent")

¹¹³ Et ce, même si les programmes laissent la possibilité aux enseignants de recourir à la langue cible, possibilité qu'ils mentionnent, cela dit en passant, en dernier lieu. Cependant, ils seront invités à ne pas tenir compte des erreurs de langue. Par ailleurs, dans les présentations de programmes et les formations qui ont suivi leur mise en œuvre, l'utilisation de la langue cible dans des activités d'évaluation certificative en compréhension, tant à l'audition qu'à la lecture, a été formellement interdite par les conseillers pédagogiques, au grand désarroi des enseignants.

19. Dans les activités de compréhension à l'audition, dans le cours de langue du secondaire, vous étiez amené à répondre à des questions ouvertes.
(Réponse sur une échelle en 5 points allant de "Jamais" à "Très souvent")

19bis Si c'était le cas, deviez-vous répondre en langue cible ? (c'est-à-dire la langue étudiée)
(Réponse sur une échelle en 5 points allant de "Jamais" à "Très souvent")

20. Vu les exigences du cours de langue actuel, j'estime que le fait d'avoir dû répondre en langue cible aux questions de compr. à la lecture/l'audition m'a été
(Réponse sur une échelle en 4 points allant de "Tout à fait profitable" à "Pas profitable du tout")

Nous en venons ensuite au cours de langues du supérieur. Les premières questions portent sur le niveau de départ du cours, son adéquation par rapport au niveau des étudiants et sur d'éventuels prérequis en grammaire et en vocabulaire (cf Q21-26bis). Nous nous sommes limité aux prérequis en grammaire et en vocabulaire étant donné que ce sont ces deux domaines dans lesquels les enseignants en langues du supérieur ont, dans les interviews, mentionné le plus de prérequis.

21. Quel est le niveau de départ du cours de langue que vous suivez actuellement ?
Niveau 0 ou "débutant intégral"
Niveau débutant ou "faux débutant" (on ne suppose pas vraiment de connaissance de départ, mais il vaut mieux avoir déjà suivi un cours pour ne pas être confronté à l'impossible)
Niveau intermédiaire
Niveau avancé
Autre : Précisez :
Je l'ignore

22. Le niveau du cours de langue actuel est trop élevé.
(Réponse sur une échelle en 4 points allant de "Totalement d'accord" à "Totalement en désaccord")

22bis Si vous êtes d'accord : J'estime que c'est dû à un niveau trop bas dans le secondaire.
(Réponse sur une échelle en 4 points allant de "Totalement d'accord" à "Totalement en désaccord")

23. Le niveau du cours actuel est trop faible ?
(Réponse sur une échelle en 4 points allant de "Totalement d'accord" à "Totalement en désaccord")

23bis Si vous êtes d'accord : J'estime que c'est dû à une bonne préparation dans le secondaire ?
(Réponse sur une échelle en 4 points allant de "Totalement d'accord" à "Totalement en désaccord")

24. Le niveau du cours actuel est adapté au niveau obtenu en fin de secondaire.
(Réponse sur une échelle en 4 points allant de "Totalement d'accord" à "Totalement en désaccord")

25. Le cours de langue actuel présuppose de bons prérequis en grammaire.
(Réponse sur une échelle en 4 points allant de "Totalement d'accord" à "Totalement en désaccord")
Précisez lesquels :

26. Le cours de langue actuel présuppose de bons prérequis en vocabulaire.
 (Réponse sur une échelle en 4 points allant de "Totalelement d'accord" à "Totalelement en désaccord")
 Précisez lesquels :

Nous présentons ensuite une liste de 22 activités (Q27 ci-dessous) qui sont reprises soit dans les différents programmes de langues modernes en vigueur, soit suggérées par des enseignants avec qui nous avons pu nous entretenir de notre recherche, soit encore reprises sur un formulaire d'évaluation adressé aux étudiants de l'Institut des Langues Vivantes de l'UCL¹¹⁴. La question est pour nous de savoir s'il est, par rapport aux exigences du supérieur, utile que ce type d'activité soit exercé dans le secondaire. Comme nous l'indiquons dans la partie qui précède, nous n'oublions pas l'alphabet phonétique dont nous souhaitons découvrir si la connaissance est utile aux étudiants du supérieur ou non. Si nous estimons utile de poser une question à ce sujet, c'est entre autres également dû au fait que cet aspect n'est pas une seule fois mentionné dans les programmes de langues de la FESeC, de la Ville de Bruxelles ou de la Province du Hainaut¹¹⁵.

27. Par rapport aux exigences du cours de langue actuel, il est important que les activités suivantes aient été exercées dans le secondaire.
 (Réponse sur une échelle en 4 points allant de "Totalelement d'accord" à "Totalelement en désaccord")

- a) Me présenter et parler de moi (famille, études, centres d'intérêt)
- b) Dialoguer avec un interlocuteur (type jeu de rôle)
- c) Participer à une conversation avec plusieurs interlocuteurs
- d) Présenter devant le groupe des informations diverses
- e) Présenter et développer un avis argumenté par écrit
- f) Présenter et développer un avis argumenté à l'oral
- g) Tenir une conversation téléphonique
- h) Préparer et effectuer un séjour d'études
- i) Obtenir des informations dans le cadre d'un voyage
- j) Me présenter à un entretien d'embauche
- k) Rédiger mon curriculum vitae
- l) Rédiger une lettre de motivation
- m) Rédiger un courrier électronique
- n) Rédiger un résumé de texte
- o) Comprendre une émission à la radio
- p) Comprendre une émission télévisée
- q) Lire et comprendre des articles de presse
- r) Lire et relever une information pertinente sur un site web
- s) Utiliser un dictionnaire
- t) Utiliser des outils en ligne (traducteurs, dictionnaires, etc)
- u) Faire des traductions
- v) Découverte des aspects culturels du pays de la langue

¹¹⁴ Nous avons également pris ce formulaire dans nos références, tout simplement parce qu'il était disponible. Il ne s'agit nullement d'une préférence.

¹¹⁵ Notons à cet égard que ce point apparaît à divers endroits du programme de l'enseignement officiel de la CF, même si l'on y stipule (Ministère de la Communauté française, 2000, cahier 4 : 7) "[La transcription phonétique] est occasionnelle et ne nécessite pas une étude systématique de l'alphabet phonétique." Voir également la p. 20 du document en question.

*28. La connaissance de l'alphabet phonétique vous est utile.
(Réponse sur une échelle en 4 points allant de "Totalelement d'accord" à "Totalelement en désaccord")*

Etant conscient du caractère non-exhaustif de notre liste, nous introduisons à cet endroit une question ouverte donnant aux participants la possibilité de mentionner d'autres activités qu'il serait utile d'exercer dans le secondaire, vu les exigences du supérieur.

L'avant-dernière partie de ce volet-ci de notre collecte de données porte sur l'évaluation continue dans le cadre du cours de langues du supérieur. Les questions portent sur la présence (ou non) d'une évaluation continue dans le cours de langue en BAC1 ainsi que sur sa pondération dans l'évaluation finale ou ses formes possibles (cf. Q30-32bis).

*30. Dans le cadre du cours de langue actuel, l'enseignant organise-t-il une évaluation continue (c'est-à-dire une série de tests ET/OU d'activités évaluées pendant l'année) ?
(Réponse Oui/Non)*

*30bis Si oui, intervient-elle dans votre note finale ?
(Réponses : Oui - Oui, mais certains tests seulement - Non - Je l'ignore)*

*31. Dans la mesure où elle intervient dans la note finale, dans quelle proportion est-ce ?
(Réponses : - de 20% - entre 20 et 50% - entre 50 et 75% - + de 75 % - Je l'ignore)*

32. Font partie de cette évaluation continue :

Réponses :

Formatif(s) (n'intervien(nen)t pas dans la cote finale)

Certificatif(s) (intervien(nen)t dans la cote finale)

J'ignore si c'est certif. ou formatif

Ne font pas l'objet d'une éval. cont.

Des tests de vocabulaire

Des tests de grammaire

Des compréhensions à la lecture

Des compréhensions à l'audition

Des expressions écrites

Des présentations orales (seul)

Des présentations orales en groupe

Des tests de synthèse après une unité

La présence aux cours

Vu la diversité des pratiques possibles, une question ouverte vient à nouveau clôturer cette partie.

Enfin, le questionnaire destiné aux étudiants de première génération est conclu par quatre questions relatives à leur utilisation de la langue cible en dehors des cours de langues, sur leur propre initiative (cf. remarques suite au questionnaire pilote). Nous avons estimé utile de distinguer le passé (lorsqu'ils étaient dans le secondaire) du présent. Cela nous

permettra peut-être de déterminer une série de situations plus réalistes que celles suggérées jusqu'à présent dans certains documents de référence officiels¹¹⁶. Les premières portent sur la fréquence de l'utilisation de la langue en dehors des cours. En effet, la fréquence devrait nous permettre d'identifier les situations les plus pertinentes. Elles sont suivies de questions ouvertes permettant de donner plus de détails sur les situations d'utilisation de la langue en dehors des cours. Ceci s'avère particulièrement important pour nous, étant donné que nous tenterons de dégager des domaines d'utilisation de la langue prioritaires et significatifs pour le public cible de cette recherche.

Tout comme aux enseignants en langues du supérieur, nous demandons également aux étudiants ce que l'on peut/doit/devrait changer pour améliorer la transition entre le secondaire et le supérieur, du point de vue des cours de langues. Il nous semble en effet intéressant de pouvoir comparer les deux points de vue afin d'en dégager, si possible, des lignes de force qu'il conviendrait de respecter.

Cette dernière question se retrouvera par ailleurs à nouveau dans le dernier volet de notre collecte de données qui se concentrera sur l'avis des enseignants en langues du troisième degré du secondaire général de transition. C'est ce prochain volet que nous nous proposons de décrire dans la partie qui suit.

¹¹⁶ Nous ne dresserons pas ici une liste exhaustive des situations présentées comme "situations réalistes" dans les divers documents officiels. Elle serait, d'une part, peu à propos et, d'autre part bien trop longue. Pour le lecteur qui n'aurait pas eu l'occasion ou le besoin de se familiariser avec lesdits documents, nous ne citerons ici qu'un seul exemple très "particulier" : Rédaction/lecture de "l'oraison funèbre de mon perroquet" (cf. CAF, 2005 : 10 ; repris dans Annexe 5).

4.2.4 Respecter les souhaits, désirs, lacunes. Oui, mais qu'en est-il des contraintes ?

4.2.4.a *L'enquête auprès des enseignants du secondaire. Dernier volet d'un triptyque.*

Comme nous le mentionnions déjà ci-avant dans le chapitre sur l'aspect intégré de notre conception de l'IB, il nous paraissait primordial, voire incontournable d'inclure les enseignants dans notre processus d'identification des besoins afin d'aboutir à un premier programme de langues étrangères *négocié*. Nous sommes en effet convaincu qu'il est urgent de contrecarrer le mouvement de déprofessionnalisation du corps enseignant, en rendant à ce dernier un rôle central dans la construction curriculaire. Comme le souligne Marsh (2009 : 205 ff. et passim), inclure les enseignants dans le processus décisionnel¹¹⁷ présente de nombreux effets positifs. On parle de "professionnalisation" ou "d'émancipation professionnelle"¹¹⁸, d'autonomie et de confiance accrue (tant en soi que dans "l'institution") ou encore de réflexion et de compréhension approfondie, entre autres, de l'institution, du métier, de la recherche (à travers les recherches-actions) et du développement curriculaire. Bref, en ayant pour ambition de consulter à large échelle les enseignants afin de leur donner la possibilité de faire entendre et valoir toute leur expertise, nous pensons avoir mené une première expérience dans ce domaine en CFWB. Nous n'aurons ici pas la prétention d'affirmer que nous avons initié un mouvement, ouvert une brèche, amorcé un virage dans le traditionnel *modus operandi* des prises de décisions en matière d'éducation en CFWB. Nous sommes bien conscients des limites de notre démarche. Notre intention, en parlant de ces limites, est tout d'abord de mentionner qu'il s'agit d'un processus évolutif qui ne peut être pleinement opérationnel du jour au lendemain. Il faut en effet que le corps enseignant acquière l'habitude d'un

¹¹⁷ Il propose pour cela différents moyens, dont entre autres les recherches-actions (Marsh, op. cit. : 220 ff.).

¹¹⁸ La littérature anglophone parle de "empower" ou "empowerment". Cela se traduit par "émancipation", comme le lecteur pourra aisément le vérifier dans tout bon dictionnaire traductif. Cependant, selon nous, ce n'est pas tout à fait le signifié du terme anglais. En effet, alors qu'émancipation véhicule, selon divers dictionnaires de la langue française, le sens de "liberté", "d'affranchissement d'une autorité" ou "d'acquisition du gouvernement de sa personne", il y a, dans la littérature anglophone traitant du développement curriculaire, davantage l'idée, pour le corps professoral, de se donner les moyens d'agir sur l'institution éducationnelle au sens large, y compris sur les curriculums. Il s'agit, dans l'emploi de "empowerment", que ce soit à propos du "student" ou du "teacher" empowerment, de signifier que l'un et l'autre peuvent prendre part au processus décisionnel, pour autant "qu'on" leur en donne les moyens. Nous reprenons donc l'idée d'acquérir le gouvernement de sa personne (cf. Le Petit Larousse Illustré ou le Petit Robert), non privée, mais professionnelle, dans le but de participer aux prises de décisions en y apportant toute son expérience et expertise, d'où l'ajout de la notion de "professionnelle". Ainsi se justifie pour nous cette traduction que nous proposons ici et qui nous paraît plus complète que la seule idée de "professionnalisation" dont parlent Maroy & Cattonar (2002).

questionnement ou d'une pratique réflexive au sujet de son métier ainsi qu'une certaine confiance dans le processus de consultation également (Tiendra-t-on compte de mon avis ? Dans quelle mesure comptera-t-il ?). Il faut par ailleurs que les enseignants soient formés à ces pratiques tant réflexives que de consultation et que cette formation ait lieu dans le cadre de la formation initiale **et** continuée. Il faut enfin aussi que l'institution éducationnelle et plus particulièrement le dispositif de pilotage du système éducatif mette en place des moyens pour lancer et poursuivre ces consultations et formations à plus large échelle. Saisissons à cet endroit l'occasion qui se présente de faire part au lecteur de nos démarches entreprises pour contacter le plus grand nombre d'enseignants.

Nous avons pendant plus d'un an entretenu des contacts répétés avec le cabinet du Ministre de l'enseignement obligatoire (d'avril 2007 à juin 2008), Mr. Chr. Dupont, afin que nous soient donnés les moyens de contacter les enseignants ou de nous constituer un échantillon représentatif. En vain. L'administration n'a pu nous fournir une liste des enseignants en langues germaniques du cycle supérieur de l'enseignement secondaire général de transition, pas plus qu'elle n'a pu nous fournir un autre moyen d'entrer en contact avec les écoles. C'est donc seul que nous avons dû prendre notre bâton de pèlerin pour tenter d'entrer en contact avec le plus grand nombre. C'est grâce à la liste de diffusion "Langues Modernes" de la FESeC, à la précieuse collaboration de quatre maisons d'édition ainsi qu'au bouche à oreilles de nos collègues directs, maîtres de stage et collaborateurs pédagogiques que nous avons pu entrer en contact avec les personnes-ressources recherchées. Dans un ultime effort pour atteindre le plus grand nombre, nous avons constitué, à partir de l'annuaire disponible sur le site "enseignement.be" une liste de toutes les écoles secondaires générales de transition de la Communauté française. Cette liste mentionne (en date du 23/02/2009) 648 établissements. Nous avons sélectionné 76 écoles en vue de les contacter : 30 établissements catholiques, 45 établissements affiliés à l'enseignement officiel ainsi qu'un établissement communal¹¹⁹ dispersés sur l'ensemble du territoire de la CFWB et implantées tant dans des zones urbaines que rurales. Nous avons adressé un courrier à ces écoles destiné aux enseignants en langues germaniques du troisième degré. Ce courrier comprenait outre une lettre d'introduction et d'explication 9 exemplaires de la feuille explicative de notre projet mentionnant le lien vers le site hébergeant le questionnaire. Et malgré ce déploiement, nous avons conscience du fait que le taux de réponse serait extrêmement limité, étant donné le fait, entre autres, que cette pratique de consultation est extrêmement rare, (presque ?) inédite en CFWB et que son utilité potentielle n'est certainement pas perçue de manière égale partout. Par ailleurs,

¹¹⁹ Le déséquilibre apparent de l'échantillon est, d'une part, dû au fait que nous avons pu bénéficier de la collaboration immédiate de la part de collègues collaborateurs pédagogiques et maîtres de stages d'une quinzaine d'écoles du réseau libre subventionné (ce qui vient donc équilibrer l'échantillon par rapport aux écoles du réseau de la CF). D'autre part, les écoles secondaires communales sont très rares, la liste n'en présentant qu'une seule.

sans appui "officiel", nous (et notre travail) ne bénéficions d'aucune crédibilité particulière aux yeux des enseignants. Cette vision pessimiste (réaliste ?) du taux de participation nous a amené à opter exclusivement pour une version électronique de l'enquête afin d'éviter un important gaspillage de moyens humains et financiers tout en bénéficiant des avantages de conception qui ne nous auraient pas été permis par une version papier.

Bref, notre travail ne représente qu'une goutte d'eau dans l'océan. Cependant, avant d'en venir aux résultats et aux avis des répondants, détaillons le questionnaire qui leur était adressé.

4.2.4.b Le questionnaire adressé aux enseignants du secondaire : un questionnaire pas tout à fait comme les autres

Le dernier questionnaire, s'il est bien similaire aux autres, n'est cependant pas tout à fait comme les autres. Il reprend en partie les mêmes thématiques, comme les généralités ou le contenu des cours, mais en introduit d'autres également. On retrouvera ainsi dans ce questionnaire cinq parties :

- Les généralités,
- l'environnement scolaire,
- le contenu du cours,
- les manuels scolaires,
- les programmes scolaires pour les langues.

Outre trois parties inédites, soulignons l'évidence : nous avons adapté la formulation des questions en insistant, aux endroits appropriés, sur le fait que l'expérience professionnelle des enseignants doit leur servir de guide dans leurs avis. Mentionnons en préambule également que nous avons réitéré l'expérience de l'incitant.

A des fins d'échantillonnage, nous demandons aux participants de mentionner s'ils donnent bien cours dans le troisième degré de l'enseignement secondaire général de transition. Ensuite, dans un même but, nous leur demandons d'identifier le réseau d'enseignement en stipulant s'il est de l'enseignement officiel de la Communauté française, du libre subventionné, du communal ou du provincial. Nous reprenons également les mêmes catégories d'ancienneté que celles mentionnées dans l'enquête adressée aux enseignants en langues du supérieur. Enfin, nous leur demandons quelles langues, parmi les trois langues germaniques, ils enseignent.

Parmi les généralités, il reste à identifier trois caractéristiques à propos du cours qui fera l'objet des réponses à ce questionnaire, à savoir (i) la langue, (ii) le "statut" de cette langue (LM 1/2/3, 2/4h/sem.), et (iii) l'année précise du troisième degré que l'enseignant prendra comme année de référence.

La seconde partie concerne l'environnement scolaire. Il nous semble, tout d'abord, primordial d'en avoir un aperçu plus précis afin de pouvoir estimer les contraintes. En effet, souvenons-nous de Holliday (1984, cité dans West 1994 : 11 ; déjà repris ci-dessus dans la partie 4.1.2.c) qui dit ceci de la "means analysis" appelée aussi l'analyse des contraintes :

The Means Analysis approach allows sensitivity to the situation and prevents the imposition of models alien to the situation.

Dans cette optique, il est essentiel de découvrir la taille du groupe-classe ou de savoir si le cours de référence pour ce questionnaire est donné dans une école à discrimination positive (D+). D'autres éléments qu'il nous paraît important d'investiguer sont les conditions purement matérielles. Ainsi nous posons une question très directe sur le local du cours en proposant une échelle de Likert à 4 points allant de "Tout à fait adapté à ce cours" à "Pas adapté du tout à ce cours". Dans le cas où les répondants estiment que le local auquel il est fait allusion est peu ou pas adapté, apparaît une sous-question leur donnant la possibilité de nuancer leurs propos. Nous proposons une liste ouverte se terminant par une option "autre". Cette question, outre le fait qu'elle nous fournit des précisions, est également une opportunité pour l'enseignant de revenir sur la réponse précédente s'il se rend compte que tout compte fait, il peut estimer que son local est adapté à son cours.

Les deux dernières questions de cette rubrique "environnement scolaire" portent sur le matériel disponible dans le local ainsi que sur la disponibilité d'une salle informatique en bon état de fonctionnement. Le lecteur averti devinera aisément l'objectif de ces questions. Tout à fait concrètement et en bref, demandons-nous pourquoi nous insisterions dans le profil seuil d'apprenant en langues sur le fait qu'il faut, dans les compétences stratégiques, veiller à développer la capacité de l'apprenant à utiliser à bon escient un dictionnaire s'il n'y en a pas en suffisance dans les salles de cours.

La troisième partie portant sur le contenu des cours débute par une question que nous avons voulue "introductive" dans la mesure où elle stipule explicitement que nous demandons aux enseignants d'évaluer le niveau des élèves **qui leur arrivent** dans les six domaines de performance ainsi qu'en grammaire et vocabulaire. Cela est fondamentalement différent d'une question qui, d'emblée, leur demanderait d'estimer le niveau de compétence qu'atteignent les élèves grâce à leurs cours. Nous avons en effet évité cette formulation, tant pour les enseignants en langues du supérieur que du secondaire, et ce pour des motifs évidents de subjectivité accrue. Ainsi, ils ne se sentiront pour la plupart pas engagés ou responsables et exprimeront leur avis avec une (supposée) subjectivité moins prononcée.

Ensuite, la partie sur les contenus de cours se poursuit par trois questions (Q13-13ter) portant sur les besoins exprimés par les élèves.

13 : Lorsque les élèves [insertion automatique du cours de langues servant de référence pour ce questionnaire] expriment des besoins particuliers en matière d'apprentissage de la langue, ces demandes concernent :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

Un besoin de davantage d'exercice en

Un besoin de moins d'exercice en

Pas de besoin particulier exprimé par les élèves en

Compréhension à la lecture

Compréhension à l'audition

Interaction orale (conversations, échanges, jeux de rôles)

Expression orale de type expositive (exposés)

Interaction écrite (courriels, lettres)

Expression écrite (résumés, synthèses écrites, rédactions)

Grammaire

Vocabulaire

Il n'est en effet pas rare de constater dans les pratiques de classes, ne fût-ce que pendant les révisions, que les enseignants demandent à leurs élèves dans quels domaines ils ressentent (encore) un besoin d'exercices.

Les questions 13bis et ter sont des questions ouvertes qui donnent la possibilité aux enseignants d'ajouter des besoins exprimés par les élèves en distinguant, respectivement, un besoin de davantage d'exercices ou moins d'exercices.

S'en suivent les 22 activités langagières déjà reprises dans le questionnaire aux EG1 et toutes reprises ci-dessus dans la partie qui précède. Dans ce cas-ci, nous demandons aux enseignants s'ils exercent suffisamment cette activité avec leurs élèves dudit cours. La question prend la forme d'une affirmation :

Q14 : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours [insertion automatique du cours de langues servant de référence pour ce questionnaire]

(Réponse sur une échelle en 4 points allant de "Totalement d'accord" à "Totalement en désaccord")

En cas de désaccord (plutôt ou totalement), apparaît une sous-question donnant la possibilité aux enseignants de justifier leur position par une liste ouverte de six choix + autre (avec la possibilité de sélectionner plusieurs réponses).

Dans des discussions avec des collègues enseignants qui ont eu lieu avant la mise en ligne du questionnaire, les six raisons principales qui empêcheraient un enseignant d'exercer une activité en classe sont :

(i) des raisons matérielles (manque de place ou d'équipements) ;

(ii) manque de matériel pédagogique adéquat ;

(iii) le nombre trop élevé d'élèves en classe ;

(iv) le fait que cette activité ne fait pas partie du programme du 3ème degré ;

(v) le fait que cette activité n'est pas prioritaire aux yeux de l'enseignant ;

(vi) le manque de motivation que cette activité est susceptible de mobiliser auprès des élèves.

Les consignes invitent l'enseignant à sélectionner **toutes** les réponses qui lui semblent pertinentes.

L'avant-dernière partie de cette enquête est consacrée aux manuels scolaires. Afin de rester dans la même optique qui vise à rendre les enseignants acteurs, c'est leur avis *en matière de manuels scolaires* qui a retenu toute notre attention dans cette partie. Deux aspects sont abordés sous "*Le(s) manuel(s)*". L'utilisation par les élèves d'un (de) manuel(s) ainsi que l'utilisation par l'enseignant d'un (de) manuel(s) ou ouvrage(s) de référence en support à ses cours. Après avoir demandé si les élèves suivent de façon systématique un manuel (ou plusieurs) dans le cadre du cours, nous demandons aux répondants de nous préciser, le cas échéant, quel(s) type(s) de manuel(s) ils utilisent. Pour ce faire nous présentons à l'enseignant une liste ouverte reprenant les propositions suivantes recouvrant, selon nous, l'essentiel des types de manuels existants :

- *méthode complète d'apprentissage (manuel de l'élève) ;*
- *recueil de vocabulaire accompagnant le manuel de l'élève ;*
- *livret d'exercices accompagnant le manuel de l'élève ;*
- *référentiel de grammaire (explicatif sans exercices) ;*
- *manuel de grammaire avec exercices ;*
- *livre de vocabulaire (sans exercices) ;*
- *manuel de vocabulaire avec exercices ;*
- *magazines ou périodiques spécifiquement destinés à l'enseignement des langues (type : MagNed, Drive Speakeasy, Schuss, Blikopener) ;*
- *magazines ou périodiques PAS spécifiquement destinés à l'enseignement des langues (type : Time, Newsweek, Knack, Wablieft) ;*
- *méthode basée sur l'audition (Taalnet, Log In) ;*
- *autre (avec possibilité de spécifier).*

Ensuite, nous cherchons à découvrir si ces manuels utilisés permettent de rencontrer les objectifs fixés par les programmes (sur une échelle à 4 points allant de "*Tout à fait*" à "*Pas du tout*") et s'ils ne le permettent pas tout à fait, de préciser sur quel type d'activité il faudrait davantage ou moins insister (avec la possibilité de mentionner que certaines activités sont suffisamment représentées).

Comme annoncé ci-dessus, nous demandons après cela aux enseignants de nous dire s'ils utilisent un/des manuel(s) de référence pour préparer leurs cours en précisant bien qu'il s'agit, le cas échéant, d'un manuel différent de celui utilisé avec les élèves. Là aussi, une liste ouverte (cf. la liste reprise ci-dessus) nous fournira des précisions quant à ce que préconisent les enseignants.

Une dernière question, vient conclure cette partie du questionnaire. Il s'agit en effet de découvrir si les enseignants utilisent de façon régulière un site internet en support au cours avec à nouveau la possibilité de nous préciser le(s)quel(s). Comme le stipule la question, c'est l'internet en tant que "support" au cours (et non objet d'une leçon) qui fait l'objet de nos investigations et qui justifie la présence de cette question dans la partie

consacrée aux manuels. En effet, l'internet peut remplir ce rôle autant que certains manuels.

Enfin, une partie portant sur les programmes scolaires vient terminer l'enquête. Il nous a paru extrêmement important de formuler les questions de manière à ne pas récolter l'avis global des enseignants sur les programmes. Il nous importait plutôt de bénéficier du regard de l'enseignant sur l'adéquation des programmes aux besoins des élèves. Ainsi, la première question de cette partie manifeste clairement cette position :

*Les programmes actuels **répondent aux besoins des élèves** du cours [insertion automatique du cours de langues servant de référence pour ce questionnaire].
(Réponse sur une échelle en 4 points allant de "Totalemt d'accord" à "Totalemt en désaccord")*

La question suivante porte sur l'équilibre entre les différentes activités de compréhension, d'interaction, d'expression et de grammaire/vocabulaire. La formulation est résolument positive afin de ne pas induire un éventuel choix.

*20. Les programmes actuels présentent un bon équilibre entre les différentes activités (de compréhension, d'interaction, d'expression et de gr/voc).
(Réponse sur une échelle en 4 points allant de "Totalemt d'accord" à "Totalemt en désaccord")*

L'enseignant peut, s'il n'est pas totalement d'accord, nuancer sa position en précisant ce sur quoi les programmes mettent trop l'accent ou trop peu. Les listes de choix reprennent (outre une possibilité "autre") les six domaines de performance ainsi que la grammaire et le vocabulaire.

Tout comme pour les EG1, nous reprenons dans cette partie le point sur l'utilisation de la langue cible dans les activités de compréhension. Nous nous reposons ici explicitement sur l'expérience des enseignants. Nous ne leur demandons pas de commenter la position explicite des programmes qui favorisent l'utilisation de la langue maternelle. Notre intention n'est en effet pas d'alimenter la polémique, mais bien de porter le débat à un autre niveau. En effet, nous demandons si leur expérience professionnelle leur a appris que l'utilisation de la langue cible dans les questions ouvertes en compréhension à la lecture ou à l'audition est profitable aux élèves ou pas.

Avant de conclure l'enquête, nous reprenons la liste des 22 activités langagières et nous demandons, afin de pouvoir effectuer une corrélation avec les réponses fournies dans la partie concernant le contenu du cours, si les programmes devraient y accorder plus ou moins d'importance. Comme pour la question précédente, nous ne sollicitons pas uniquement l'avis de l'enseignant, mais l'invitons à se référer aux besoins des élèves tels qu'ils les perçoivent ou tels que ces derniers les expriment. Nous utilisons ici aussi une

échelle de Likert en 5 points allant de "*beaucoup plus d'importance*" à "*beaucoup moins d'importance*" en passant par une possibilité centrale indiquant qu'il ne faut rien changer. Le questionnaire est conclu par la question reprise invariablement dans toutes les enquêtes que nous avons conçues :

<i>Q23 Selon vous, que peut/devrait/doit-on faire pour améliorer la transition entre le secondaire et le supérieur.</i>

L'objectif étant de fournir aux répondants un cadre dans lequel ils peuvent nous faire part de tout ce qui leur vient à l'esprit à la fin de l'enquête.

5. L'analyse des données

5.1 Quelques données préliminaires sur les différents échantillons de répondants

Stipulons avant toute autre chose le nombre total de répondants aux différentes enquêtes.

Public et type d'enquête	Nombre total de répondants	
Enseignants en langues en BAC1 (Interview)	40	147
Enseignants en langues en BAC1 (Enquête online)	117	
Enquête online destinée aux EG1	2062	2892
Enquête "papier" destinée aux EG1	830	
Enquête online destinée aux enseignants du secondaire	524	

Figure 15 : Nombre total de répondants aux enquêtes

Nous avons ensuite opéré un tri parmi tous les répondants *en ôtant les questionnaires incomplets et les répondants ne faisant pas partie du public cible* (enseignants de BAC2, étudiants bisseurs ou réorientés, n'ayant pas suivi de cours de langues dans le secondaire, enseignants du premier ou second degré). Ce tri réduit les échantillons aux chiffres suivants :

Public et type d'enquête	Nombre total de répondants
Enseignants en langues en BAC1 (Interview)	104
Enseignants en langues en BAC1 (Enquête online)	
Enquête online destinée aux EG1	1137
Enquête "papier" destinée aux EG1	
Enquête online destinée aux enseignants du secondaire	220

Figure 16 : Sélection des répondants aux enquêtes répondant aux critères du public cible recherché

En ce qui concerne les enseignants en langues du supérieur, l'échantillon dont on peut voir des représentations statistiques dans la Figure 17 nous semble relativement bien équilibré pour ce qui est du sexe des participants. Prenons, en effet, deux instituts de langues vivantes comme référence : l'ISLV de l'ULg et l'ILV de l'UCL. On y trouve un pourcentage de 81 % de femmes contre 19 % d'hommes à l'ISLV et 72% contre 28% à l'ILV¹²⁰. Globalement, il y a dans le personnel enseignant de la Communauté française

¹²⁰ Ces chiffres varient très régulièrement au gré des absences – remplacements. Ils ne sont donc nullement figés et définitifs. Ce sont les données que nous avons pu trouver sur les sites internet respectifs en février 2010. S'ils ne sont pas figés, ils sont, à nos yeux, toutefois représentatifs d'une tendance bien définie et c'est à ce titre que nous les prenons comme exemple. Ces informations ne sont pas accessibles sur le site de l'ULB.

60% de femmes contre seulement 40% d'hommes¹²¹. Malheureusement, des données plus précises concernant les langues ne sont pas disponibles.

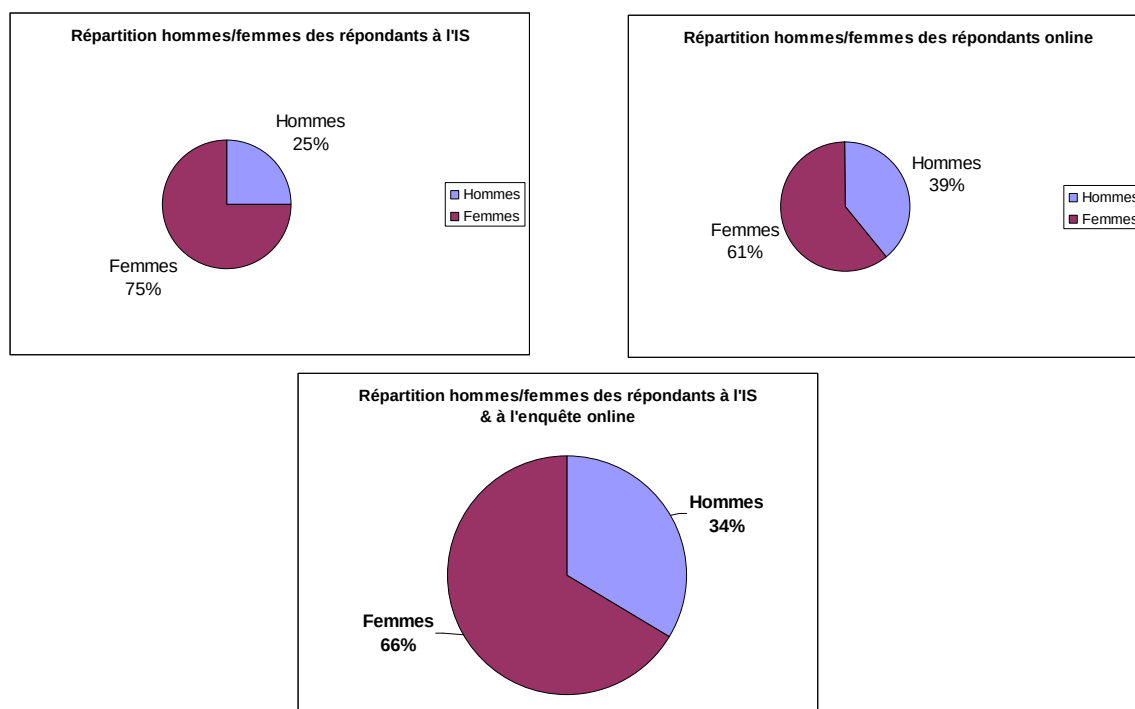


Figure 17 : Détail de la répartition hommes-femmes à l'interview structurée (IS), à l'enquête online

Dans le cas des enseignants du secondaire (cf. Figure 18), la répartition H/F est moins équilibrée. Nous remarquerons toutefois que ce déséquilibre marqué se vérifie sur le terrain. En effet, s'il y a bien globalement dans l'enseignement ordinaire en Communauté française 7.757 hommes contre 15.044 femmes¹²², soit 34,02 % d'hommes contre 65,98 % de femmes, il semble y avoir un déséquilibre plus prononcé en langues germaniques. Suivant les données dont nous disposons¹²³, il y a dans le cycle supérieur de l'enseignement secondaire environ 80% de femmes contre 20% d'hommes. Dès lors, nous estimons pouvoir partir du principe que l'échantillon de répondants à notre enquête online

¹²¹ Annuaire du personnel de l'enseignement, année 2007-2008. Publication de la cellule ETNIC, en date du 15/02/2010. Section III.4.1, L'âge et l'ancienneté du personnel de l'enseignement en équivalent temps-plein.

¹²² Ces données proviennent de l' "Annuaire du personnel de l'enseignement" 2007-2008 (le dernier en date disponible à l'adresse (au 04/02/2010) : <http://www.statistiques.cfwb.be/publicationsDetails.php>), PARTIE III STATISTIQUES DU PERSONNEL DE L'ENSEIGNEMENT 2007-2008, SECTION III.5. LE PERSONNEL DE L'ENSEIGNEMENT EN NOMBRE DE PERSONNES ; III.5.1. & III.5.2. Le personnel de l'enseignement à temps plein & à temps-partiel, par réseau ; Tableaux III.5.1.3 & III.5.2.1. Personnels de l'enseignement - tous réseaux, tous niveaux et toutes fonctions - par sexe.

¹²³ Réponses reçues à un courriel envoyé à notre liste de contacts le 04/02/2010. Cette liste reprend 52 personnes de contact dans 50 écoles différentes. Nous avons reçu 26 réponses, 24 adhérant à la Fédération des P.O du libre, catholique (FESeC), et deux organisant l'enseignement "dit" de la Communauté française.

adressée aux enseignants en langues germaniques du secondaire est bien représentatif du terrain en ce qui concerne la répartition hommes/femmes.

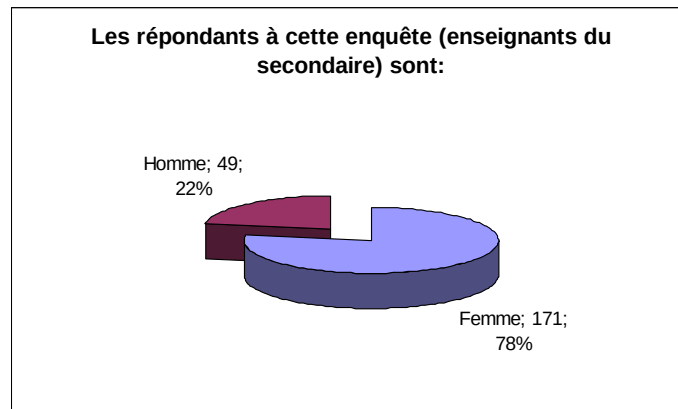


Figure 18 : Répartition par sexe des répondants à l'enquête destinée aux enseignants en langues germaniques actifs dans le troisième degré de l'enseignement de transition.

Venons-en ensuite aux catégories d'âge. Nous constatons ici également un bon équilibre dans l'échantillon des répondants (voir Figure 19 à Figure 22). Si l'on regroupe deux des catégories que nous avons prévues dans nos différents questionnaires – moins de 5 ans & 5-10 ans – en une seule catégorie pour s'approcher de la catégorie des 0-9 ans d'ancienneté de l'annuaire statistique de référence, les distributions constatées dans l'échantillon et dans la base de données globale sont fort proches. Cela est le cas pour les deux groupes de répondants, c'est-à-dire tant les enseignants en langues dans le supérieur¹²⁴ (Figure 19 & Figure 20) que dans le secondaire (Figure 21 & Figure 22).

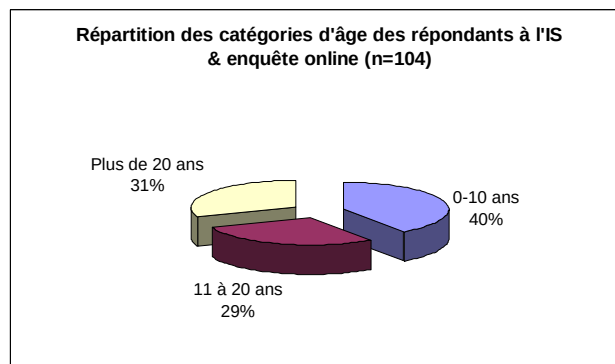


Figure 19 : Ancienneté des enseignants en langues du supérieur ayant répondu à l'IS & à l'enquête online

¹²⁴ Notons que pour le supérieur, nous ne pouvons nous baser ici que sur des données statistiques pour le personnel enseignant du supérieur hors universités. En effet, les statistiques du Cref ne détaillent pas l'ancienneté. Elles ne mentionnent que l'âge.

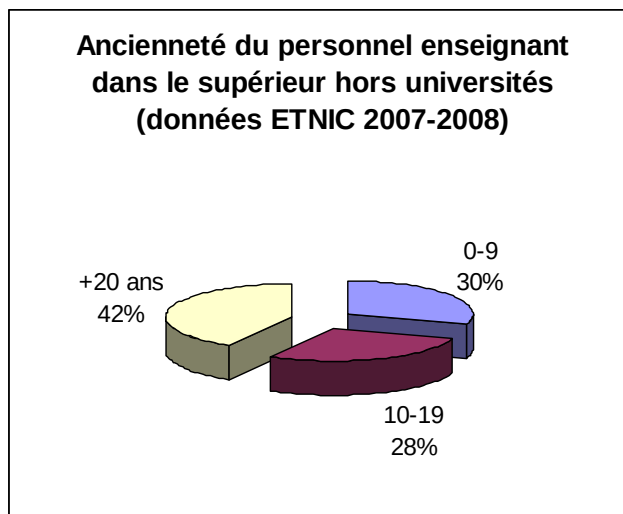


Figure 20 : Ancienneté des enseignants du supérieur hors universités¹²⁵

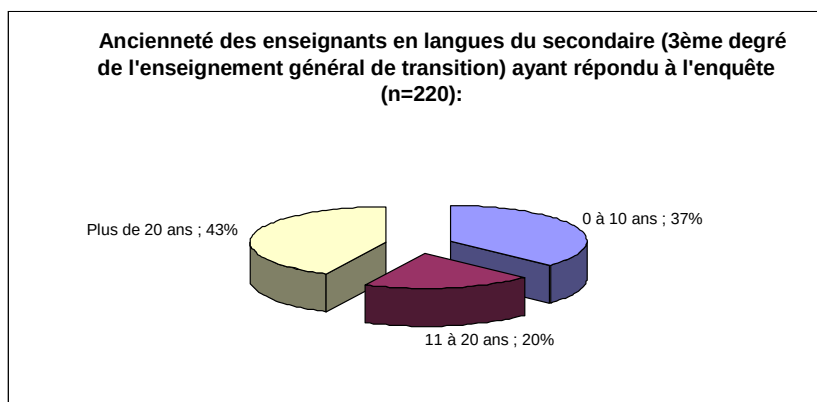


Figure 21 : Ancienneté des enseignants du secondaire ayant répondu à l'enquête

¹²⁵ Vu les multiples catégories de personnel à l'université, les différentes affectations du personnel enseignant en langues selon l'université (personnel scientifique au cadre, maîtres de langue ou autre), il ne nous est pas possible de dresser une comparaison suffisamment précise. En effet, le personnel scientifique est souvent très jeune, le personnel académique à titre définitif, plus âgé, quant aux maîtres de langues, nous ne disposons de données que pour l'ULB et l'UCL. Toutefois, ces données ne reprennent que les maîtres de langues engagés à titre définitif, donc après au moins deux ans d'engagement à titre temporaire sous une autre catégorie de personnel.

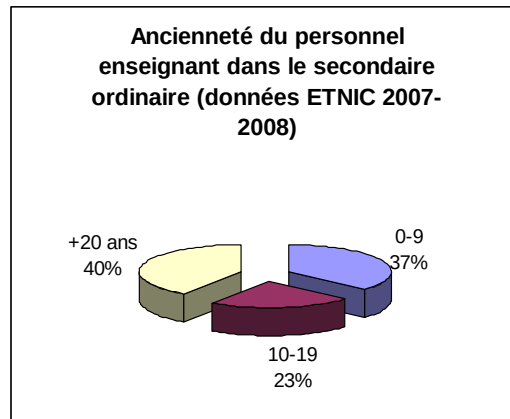


Figure 22 : Ancienneté du personnel enseignant dans le secondaire ordinaire (données ETNIC 2007-2008)

Enfin, voici les données pour les étudiants (Figure 23 & Figure 24)

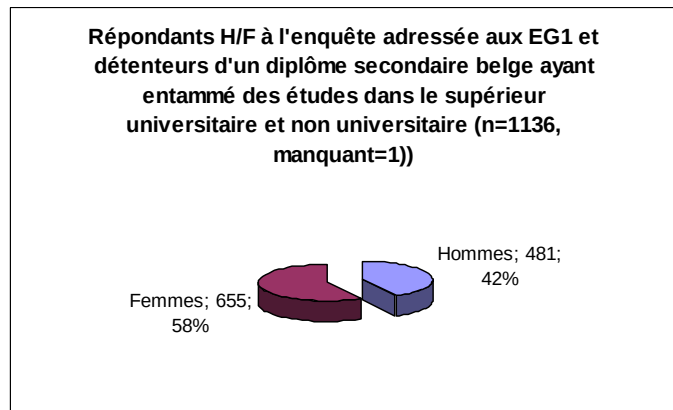


Figure 23 : Répartition par sexe des EG1 répondant à l'enquête

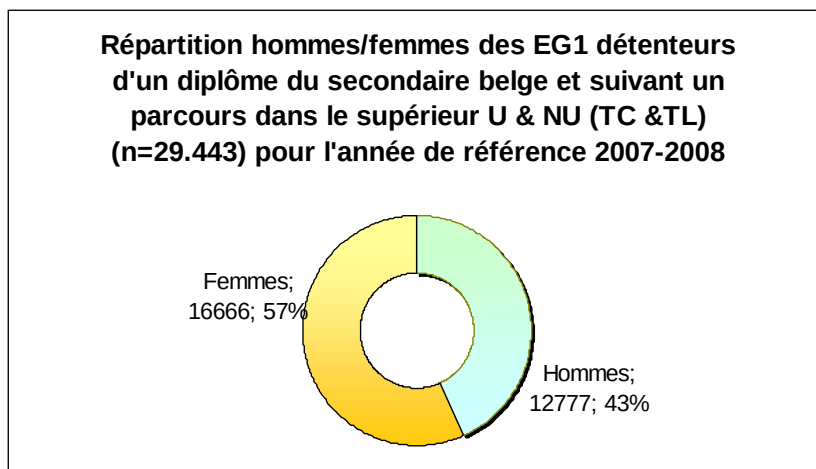


Figure 24 : Répartition par sexe des EG1 de l'enseignement supérieur U & NU en CFWB¹²⁶

Globalement, tout porte donc à croire que notre échantillon de répondants est assez représentatif du côté des données sociodémographiques, tant du côté des enseignants, que du côté des étudiants. Ceci consolide la validité des données recueillies et permet d'envisager une certaine généralisation des conclusions à partir de nos différents échantillons.

Nous pouvons toutefois envisager d'affiner quelque peu encore ces données en vérifiant la distribution par langue – Allemand, Anglais, Néerlandais – des réponses aux différentes enquêtes.

En ce qui concerne l'IS et l'enquête adressée aux enseignants en langues du supérieur, les répondants se répartissent comme suit (Figure 25) :

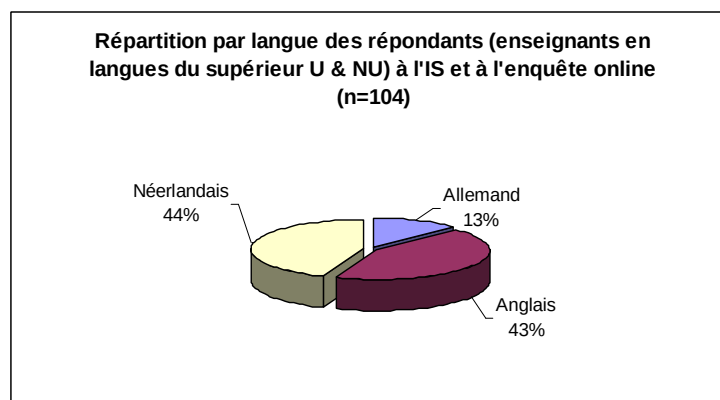


Figure 25 : Répartition par langue des 104 répondants à l'IS et à l'enquête adressée aux enseignants en langues du supérieur U & NU

¹²⁶ Ces données proviennent de l'annuaire statistique de la cellule ETNIC de la Communauté française, annuaire 2007 (chiffres disponibles en février 2010), Tableaux V.2.1.a & V.2.4.4.

La distribution des réponses à l'enquête adressée aux enseignants en langues du troisième degré de l'enseignement secondaire général de transition est la suivante (Figure 26)

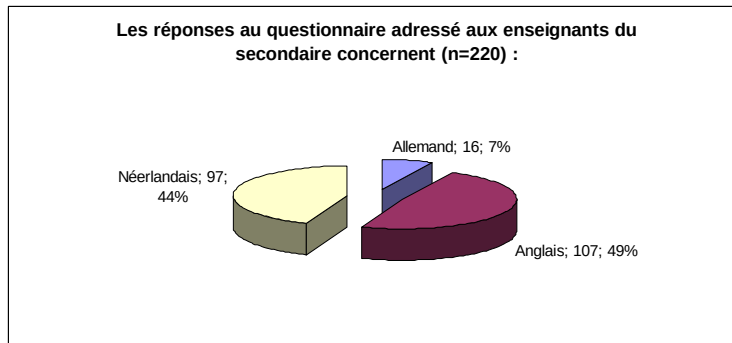


Figure 26 : Répartition par langue des réponses au questionnaire adressé aux enseignants en langues germaniques du 3ème degré de l'enseignement général de transition

Enfin, la répartition des langues de référence pour les réponses des étudiants suivant un premier cours de langues dans le cadre de leur cursus d'études supérieures est la suivante :

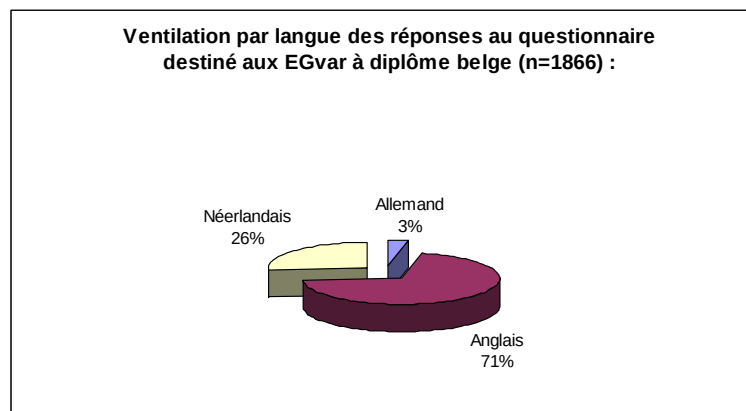


Figure 27 : Ventilation par langue des réponses au questionnaire destiné aux étudiants (de première génération et des étudiants bisseurs ou réorientés = EGvar)

La Figure 27 et la Figure 28 nous montrent un déséquilibre flagrant des réponses en ce qui concerne la langue de référence¹²⁷. Ce déséquilibre ne varie pas selon les deux scénarii : dans le premier cas, nous reprenons tous les étudiants porteurs d'un titre secondaire belge, qu'ils soient étudiant de première génération ou bisseur/réorienté

¹²⁷ La langue de référence est la langue par rapport à laquelle les répondants ont formulé leur avis. Ils devaient nous indiquer si les réponses qui étaient données concernaient l'allemand, l'anglais ou le néerlandais. Ce choix, comme nous l'indiquons dans le chapitre qui précède, est alors régulièrement rappelé aux répondants pour qu'ils n'omettent pas d'en tenir compte.

(EGvar) ; dans le second scénario, nous ne reprenons que les étudiants de première génération porteurs d'un titre secondaire belge (EG1).

Si l'on considère la place prédominante de l'anglais dans les différentes formations organisées dans la CFWB (cf. Figure 29, rappel de la Figure 6) il n'est pas anormal de constater ce déséquilibre dans les réponses que nous avons reçues et nous émettons l'hypothèse que les réponses reçues aux trois enquêtes ont une certaine représentativité. La place prépondérante qu'occupe l'anglais dans les formations proposées en Communauté française est rendue dans les différentes réponses que nous avons reçues.

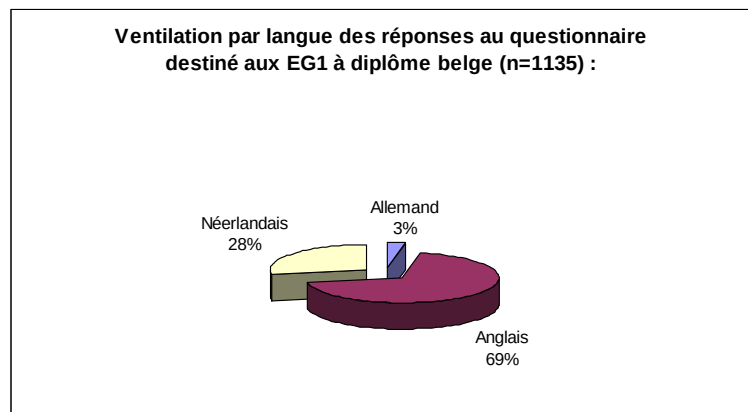


Figure 28 : Ventilation par langue des réponses au questionnaire destiné aux étudiants : sélection des étudiants de première génération. (EG1)

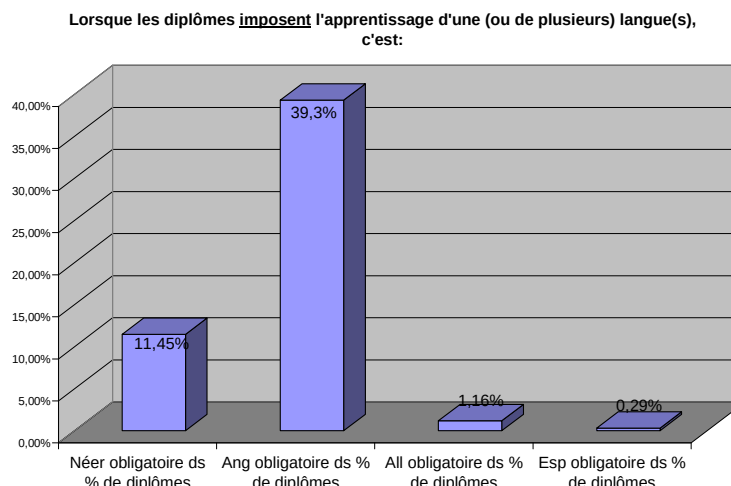


Figure 29 : Cours de langues obligatoires dans les formations du supérieur non-universitaire de la CFWB

Pour conclure cette partie préliminaire sur les statistiques, nous partons dès lors du principe que ce que nous allons détailler ci-après est relativement représentatif de la réalité. C'est donc confiant que nous abordons la première partie de l'exploitation statistique dédiée aux prérequis.

5.2 Quand les enseignants en langues du supérieur nous parlent

5.2.1 Vous avez dit "prérequis" ? Voyons ce qu'il en est (dit) !

Avant d'en venir à la suite du dépouillement des différentes enquêtes, nous estimons nécessaire de préciser la notion de prérequis. Pour ce faire, nous nous sommes intéressé aux "Passeports pour le BAC". Ces travaux, dirigés par M. Romainville (Romainville, sous la direction de : 2006), visent précisément à identifier (idem : 1/9)¹²⁸ :

"[...] **les prérequis des formations de première année**, c'est-à-dire les connaissances et les compétences que les enseignants considèrent comme devant être maîtrisées à l'entrée des études pour que les étudiants tirent un maximum de bénéfices de celles-ci ;"

Le groupe de travail définit le prérequis comme suit (id. : 2/9)¹²⁹ :

"[...] est considéré comme un prérequis toute **connaissance, compétence ou attitude** qui répond simultanément à deux traits essentiels :

- elle **s'avère cruciale pour la maîtrise d'un cours** (rencontrer les exigences de tel enseignant), d'une discipline (rencontrer les exigences de la logique disciplinaire), d'un cursus ou, plus généralement, pour l'affiliation aux études supérieures ;
- elle est **explicitement ou implicitement considérée par l'enseignant**, par les enseignants de la discipline, par les responsables du cursus ou par les universitaires en général comme,
 - soit **devant être acquise préalablement à l'entrée des études** universitaires (prérequis de premier niveau) ;
 - soit devant être « naturellement » acquise en cours d'études universitaires mais sans qu'elle fasse cependant l'objet d'un enseignement systématique, explicite et ciblé de la part des enseignants (prérequis de second niveau)."

Cet extrait ne fournit pas seulement une définition de la notion, mais soulève aussi toute la problématique liée aux prérequis. Plus qu'un "simple" bagage de connaissances et de compétences, il s'avère, selon ces auteurs, que certaines "attitudes" font également partie des prérequis. Or, dans les programmes pour les langues du secondaire, les références aux "attitudes" sont clairessemées et éparpillées dans les documents. On y vise le développement d'une certaine forme d' "autonomie croissante d'apprentissage" (Ministère de la Communauté française, 2000 : cahier 2, p. 3), ou d'une attitude "positive d'écoute / de lecture" (idem, Introduction au programme du 1^{er} degré commun, p. 6 ou encore cahier 3 du premier degré : p. 15, 25, 38 et passim. En référence au document "Socles de compétence"). On n'y retrouve cependant pas plus de précisions. Plus loin dans le

¹²⁸ Les lettres grasses sont de notre main.

¹²⁹ Les lettres grasses sont de notre main.

parcours scolaire des élèves, il n'y est même plus fait mention (cf. les cahiers 3 & 4 pour les 2^{ème} et 3^{ème} degrés).

Etant donné le caractère transversal de cet aspect des prérequis (et l'étendue déjà très large de notre champ d'investigation), nous avons pris la décision de ne pas explicitement le couvrir dans nos enquêtes. Des questions portant sur cet aspect-là auraient allongé les enquêtes, sans pour autant apporter d'informations propres à l'apprentissage des langues.

Par ailleurs, comme le formule bien l'équipe de Romainville, en matière de prérequis, quels qu'ils soient, il s'agit de lever le voile sur les *considérations* des enseignants. Or, a priori, il y a autant de "considérations" qu'il y a de professeurs. Faute de document officiel élaboré par, soit le ministère de tutelle, soit des regroupements de Hautes Ecoles et universités offrant des formations identiques, la question des prérequis en matière "d'attitudes" est donc une question très individuelle, plus individuelle encore que les prérequis grammaticaux ou lexicaux, par exemple.

Plus globalement la définition de prérequis est, **dans le meilleur des cas**, liée à une institution qui aura pris le soin de mettre en place une forme de coordination favorisant le travail en équipe et uniformisant de la sorte un tant soit peu les avis concernant les prérequis. Cependant, tant le contenu flou des référentiels pour les langues en vigueur dans le secondaire, que la méconnaissance de ces derniers par les enseignants en langues du supérieur, ne permettent aux programmes de jouer ce rôle clé de "socle" ou "seuil" sur lequel seraient basés les prérequis du supérieur. En effet, au cours des plus de 40 IS, seule une personne rencontrée a mentionné le document "Compétences minimales/terminales" (Ministère de la Communauté française, 1999 a & b) et l'inclut dans son descriptif de cours comme étant le prérequis à la formation en langues qu'il organise en BAC1.

Si nous parlons de cela ici, c'est pour souligner, s'il le fallait encore, la nécessité de notre travail. Nous ne croyons en effet pas qu'il soit utile d'élaborer un énième document de référence qui reprendrait les "prérequis" indispensables à la bonne réussite du cours de langues de première année de bachelier. Nous l'avons dit ci-avant, c'est, à nos yeux, une solution négociée entre le secondaire et le supérieur qui doit remplir cette fonction, et c'est bien là un des objectifs de notre travail. Car l'aspect "négocié" d'un objectif de cours ne permet pas seulement à différents acteurs de se faire entendre, mais il amène surtout les uns à prendre connaissance des exigences et possibilités des autres. En bref, un des objectifs de ce travail est également de renforcer le lien entre le secondaire et le supérieur pour que s'amenuise l'écart entre les *conceptions* des prérequis qu'ont les enseignants en langues du supérieur et le bagage réel que sont en mesure de "transmettre" les enseignants du secondaire. Car, ce qui est dit de la relation entre les différents degrés de l'enseignement secondaire doit, à nos yeux, également prévaloir dans la transition

secondaire – supérieur (FESeC, 2000 : 13.) : "Dans *un esprit de continuité*, les professeurs tiendront compte des compétences développées *en amont et en aval*"¹³⁰.

Nous devons également noter au préalable que les prérequis, loin d'être bien établis dans des cahiers de charges, sont dans une majorité effrayante de cas laissés à la discrétion des enseignants en langues de BAC1. En effet, nous avons constaté lors des interviews que les cahiers de charges, n'existant probablement "que" par obligation légale, ne sont que des descriptifs tout à fait généralistes des cours. Ils ne fournissent en général pas d'information suffisamment précise pour informer les EG1 au sujet des prérequis indispensables à une bonne préparation au cours. Voici ce qu'en disent les enseignants :

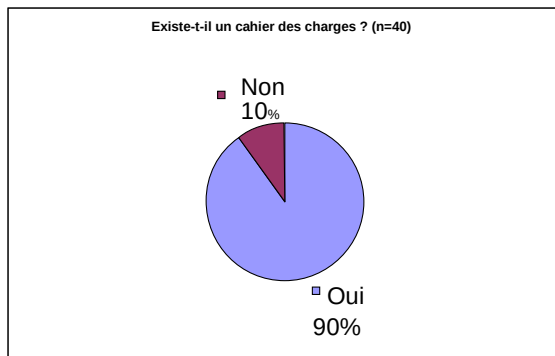


Figure 30 : Répondants à l'IS au sujet de l'existence d'un cdc (n=40)

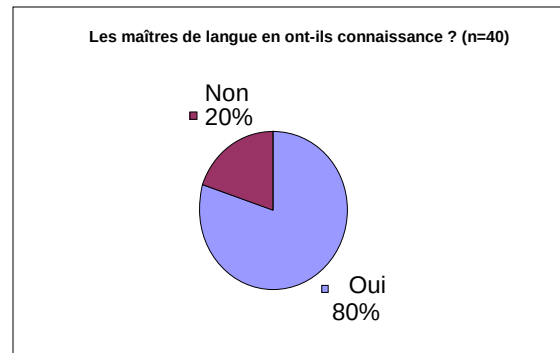


Figure 31 : Les répondants de l'IS connaissent-ils le cdc ? (n=40)

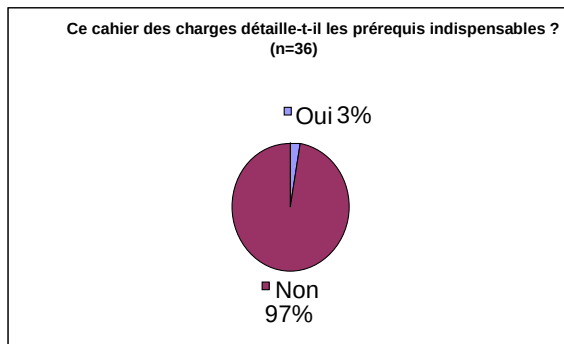


Figure 32 : Précision du cdc d'après les répondants à l'IS (n=36)

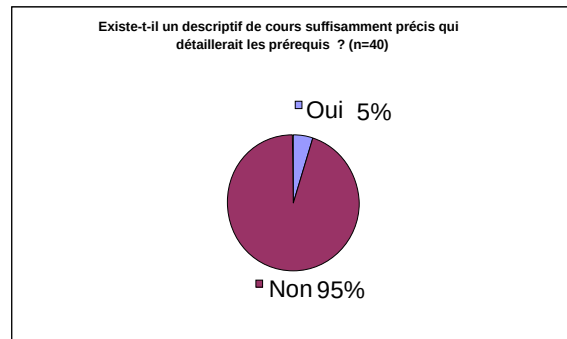


Figure 33 : Répondants à l'IS au sujet de l'existence d'un descriptif de cours (n=40)

Nous pouvons déduire des Figure 30 à Figure 32 que ce ne sont ni l'existence, ni la connaissance de ces derniers de la part des enseignants qui font défaut. Nous souhaitons

¹³⁰ Notre mise en forme. C'est avec beaucoup d'intérêt que nous avons par ailleurs entendu Mr le Ministre J.-Cl. Marcourt, actuel (03/2010) Ministre de l'Enseignement supérieur, insister sur la nécessité et l'importance de la continuité entre l'enseignement secondaire et supérieur lors de son discours à la "Journée d'études EFES sur "Pourquoi et comment une évaluation de la maîtrise du français par les étudiants ?", ULg, 27 février 2010.

souligner, à la lumière de ces données, que les cahiers de charges ne fournissent pas suffisamment de détails quant aux prérequis. En outre, les descriptifs de cours ne viennent pas palier à cette lacune. Il semble donc fort difficile pour les EG1 de pouvoir, a priori, situer leur propre niveau par rapport aux exigences du cours de langues en BAC1. Par ailleurs, ces données laissent supposer que la question des prérequis est, en grande partie, laissée à la discrétion des enseignants de langues. Enfin, cela indique au lecteur que les données qui suivent et ayant trait aux prérequis ne sont, en majeure partie, pas tirées des cahiers de charges. Elles reflètent très majoritairement l'opinion des enseignants que nous avons interviewés. Comme nous l'indiquons ci-dessus dans la description des enquêtes, les questions ont été, le cas échéant, reformulées afin de demander à l'enseignant ce que, *selon lui*, il faudrait faire dans le secondaire dans le but de préparer au mieux les EG1 au cours de langues de BAC1.

5.2.2.a Avant les prérequis, les préconcepts : le niveau des étudiants à l'arrivée...

Pour rebondir sur la notion de "conception" des prérequis évoquée ci-dessus, nous présentons ici un aperçu des représentations qu'ont les enseignants du supérieur du niveau en langues des EG1¹³¹.

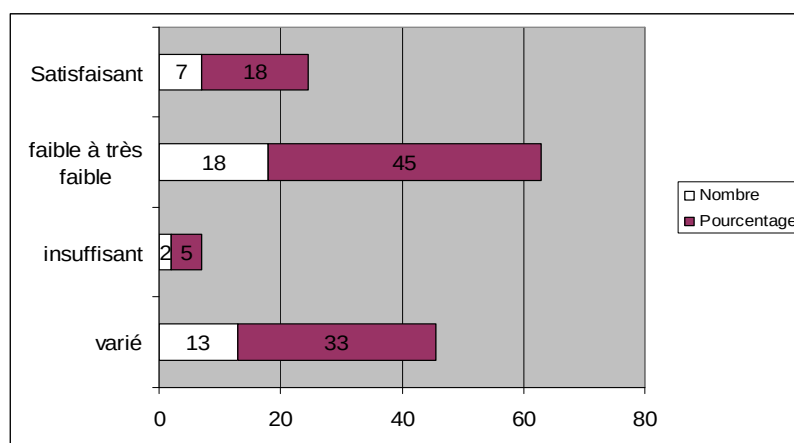


Figure 34 : Jugement des enseignants en langues du sup. quant au niveau en langues des EG1 à leur entrée dans le supérieur (n=40)

Ceci fait apparaître que moins d'un enseignant sur cinq aurait tendance à juger le niveau d'entrée en langues des EG1 "satisfaisant". Afin d'assurer la lisibilité du graphique, nous avons regroupé les termes moyen, faible, très faible, faible à très faible, voire médiocre

¹³¹ Question posée uniquement lors de l'IS et non reprise dans l'enquête online.

sous la seule rubrique "faible à très faible". Le constat étant ce qu'il est, nous avons demandé à ces 40 personnes interviewées comment, le cas échéant, elles tenaient compte de ce niveau, pour le moins varié, dans leur planification du cours. Sachant que 35 (87%) répondants (n=40) à nos questions tiennent compte du niveau varié des étudiants dans leur cours, voici *comment* ils disent en tenir compte :

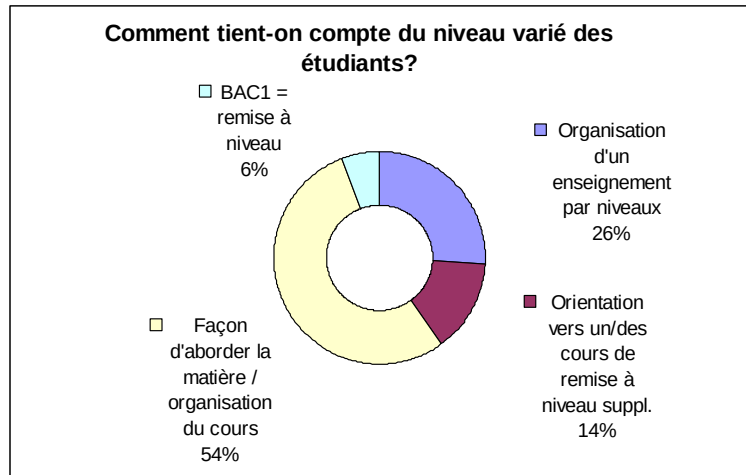


Figure 35 : Comment les enseignants en langues en BAC1 (n=40) tiennent-ils compte, dans leurs cours, des niveaux variés des EG1 ?

Seul un petit pourcentage (ici, 6% des personnes interviewées) travaillent dans une institution organisant **un cours de remise à niveau** en BAC1, qui s'intègre donc au cursus des apprenants, sans qu'il ne constitue une surcharge de travail. Il est à noter également que dans 14% des cas, il existe un cours de remise à niveau, qui est cependant ajouté à la formation régulière, ce qui représente donc du travail supplémentaire pour l'EG1. Enfin, notons qu'**un enseignement par niveaux** est organisé dans 26% des cas. Cette situation, a priori positive pour l'EG1, cache cependant un bémol. En effet, nous avons régulièrement constaté durant les échanges que ce système de niveaux était, dans la réalité, un système à double vitesse. Les étudiants plus faibles restant, jusqu'à la fin de leur cycle d'études, dans des groupes plus faibles que ceux dans lesquels ont été "placés" leurs homologues au niveau plus élevé. Si cette solution est, au premier regard, une solution plus "juste" pour l'étudiant dit faible (contrairement au fait de ne pas tenir compte du niveau varié ou de suggérer, voire d'imposer un cours supplémentaire), elle est le reflet d'un enseignement quelque peu discriminatoire. In fine, les diplômés d'une même formation ne présentent, à la fin de leurs études, pas les mêmes aptitudes en langues. Bref, les EG1, au départ plus faibles en langues, restent plus faibles à l'issue de leur formation supérieure. Ceci équivaut, à nos yeux, à un échec dans le chef de l'enseignement supérieur qui faillit à fournir aux jeunes gens des formations menant à des compétences et acquis comparables au sein d'un même diplôme. Plus encore, selon les enseignants interrogés, cette situation incite certains étudiants "rusés" à se jouer du système en

faignant un niveau de compétence plus bas que leur niveau réel. De cette manière, ils sont classés dans des cours moins avancés, donc plus faciles pour eux, ce qui permet à certains d'augmenter leur moyenne finale grâce au cours de langues. Loin d'être anodin, ce fait peut avoir des conséquences "bénéfiques" redoutables lorsque le cours de langues est fortement pondéré.

Enfin, 56% des enseignants qui déclarent tenir compte du niveau varié en langues des EG1 le font en adaptant **leur façon d'aborder la matière**. Cela se traduit, selon eux, par un rythme adapté, de nombreuses heures de cours "sur mesure" passées à revoir certaines difficultés pour des étudiants ou, tout simplement, par un premier cours de langues en BAC1 ayant un niveau souvent qualifié durant nos échanges de "bas" ou "basique".

Notons enfin que le niveau auquel il est ici fait référence par les enseignants du supérieur est "**intuitif**". Notre question portait explicitement sur *l'impression* des enseignants, leur "idée" spontanée. Toutefois, ce niveau intuitif occupe, selon nous, une place importante dans la conception du cours de langues en BAC1. En effet, nous savons que, dans notre échantillon, seul à peine plus d'un étudiant sur deux (55%) passe un test en début de semestre, pouvant fournir des indications plus fiables et objectives quant à leur niveau effectif. Pour près d'un cours sur deux, c'est donc bien le niveau "intuitif" de l'enseignant qui servira de point de repère pour la conception et préparation du cours en amont.

5.2.2.b Avant les prérequis, les préconcepts : les orientations méthodologiques

Maintenant que nous avons une idée de l'opinion qu'ont les enseignants en BAC1 au sujet du niveau en langues des EG1 à leur entrée dans le supérieur, voyons quelle est l'orientation du cours, telle que décrite par le cahier des charges (Figure 36 & Figure 37)¹³². Cette question est, à nos yeux, cruciale, puisque cela peut fortement influencer sur la *difficulté* des activités qui y seront proposées, bref sur la difficulté du cours. Nous leur avons soumis une échelle allant de "Tout à fait général" à "Tout à fait spécifique" en ayant laissé la possibilité d'opter pour la formule "mi-général, mi-spécifique", à savoir "50/50. Une définition des termes "général" ou "spécifique" ne nous a, lors d'aucune interview, parue nécessaire, ni même demandée par les participants¹³³. Tous ont, par ailleurs, pu apporter sans hésitation des éléments de précision à la sous-question qui leur était posée dans le cas où ils ne jugeaient pas le cours comme étant "tout à fait général".

¹³² Les questions portant sur le cahier des charges n'ont été posées que dans le cadre de l'IS et non lors de l'enquête online.

¹³³ Comme nous l'expliquons déjà dans la partie 3.2.2.b dédiée à la description plus détaillée de l'IS et de l'enquête online destinée aux enseignants en langues du supérieur.

Cette sous-question leur demandait d'indiquer, le cas échéant, à quel niveau ou de quel ordre était la spécificité introduite. Outre une catégorie "autre", nous proposons dans la liste des choix le vocabulaire, la grammaire, les domaines d'utilisation de la langue ou les genres textuels.

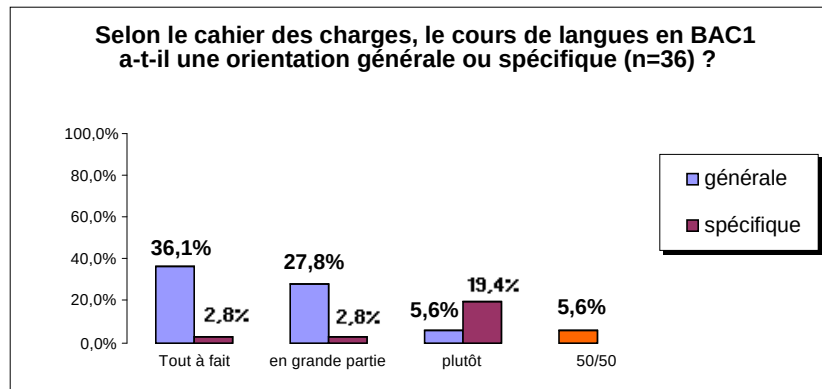


Figure 36 : Orientation du cours de langues de BAC1 d'après le cahier des charges/descriptif de cours (répondants à l'IS n=36)

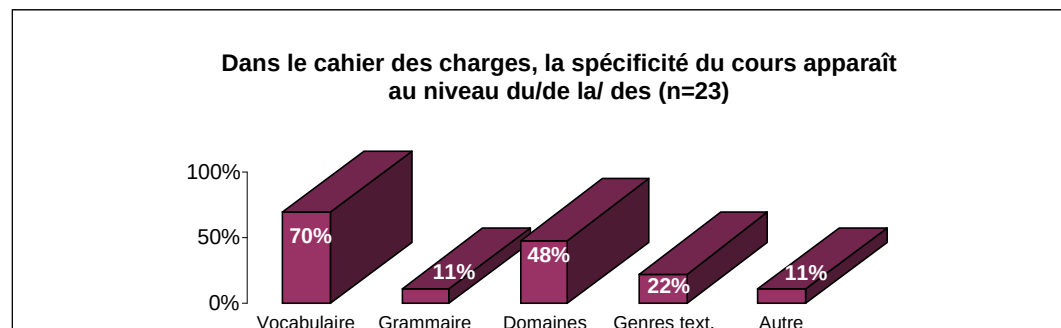


Figure 37 : Spécificités apparentes dans les cahiers des charges/descriptifs de cours (répondants à l'IS estimant que le cours n'est pas "tout à fait" général, n=23)

Ces quelques éléments de réponse nous apprennent que dans 36% des cas rencontrés, les cours sont conçus comme étant des cours de langues **tout à fait généraux** ou en **grande partie**. Globalement, près de 70% des cours sont, dans les cahiers des charges, décrits comme étant des cours, pour le moins, **plutôt** généraux.

Les données indiquant que les cours apparaissent globalement comme "généraux" ne doivent cependant pas masquer le fait que *l'on introduit du vocabulaire spécifique, que l'on traite des sujets ou des genres textuels en rapport avec le domaine professionnel* (cf. Figure 37) **dans une proportion, à nos yeux, significative de cas**. En effet, près de 70% des cours n'apparaissant pas comme "tout à fait généraux" introduisent un vocabulaire spécifique, 48% de ces cours font référence à des domaines d'utilisation de la langue spécifiques à l'orientation d'études. Enfin, 22% d'entre eux introduisent des genres textuels spécifiquement liés à la formation.

Nous pouvons, avec prudence, en conclure que les cours de langues en BAC1 ne sont, du point de vue de leur contenu tels que décrit dans les cahiers de charges, **pas en trop grande rupture avec ce qui est préconisé dans les référentiels du secondaire**. Dans les programmes de la FESeC on mentionne que les activités d'enseignement doivent utiliser une "*langue standard non spécialisée*", concept défini comme suit (FESeC, 2000 : 10 f.) :

Langue qui n'utilise pas de concept, de lexique, de jargon spécifiques à un domaine très spécialisé.

Par exemple : la langue parlée par les journalistes et les présentateurs d'émissions d'information. L'aspect spécialisé de la langue se rencontre dans **les interventions d'un expert** s'exprimant à propos d'un sujet concernant sa spécialisation.¹³⁴

Dans les discussions que nous avons pu mener avec les répondants à l'IS, aucun n'a fait mention d'un langage à ce point spécifique dans le cahier des charges/descriptif de cours, ce qui tend à confirmer un point de rapprochement d'un point de vue purement formel (pour rappel, il s'agit toujours de données issues de l'analyse des cahiers des charges) entre les cours de langues du secondaire et du supérieur.

En ce qui concerne les cours proprement dit, les enseignants en langues du supérieur nous indiquent ce qui suit par rapport à l'orientation globale du cours¹³⁵.

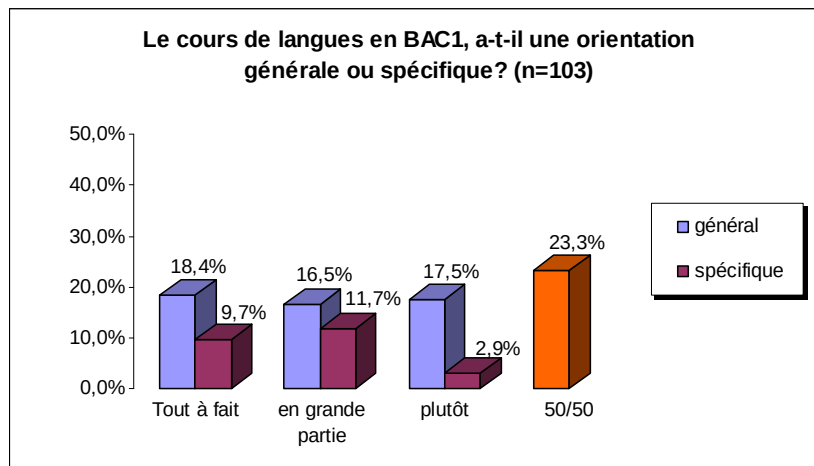


Figure 38 : Indication sur l'orientation du cours de langues en BAC1 par les enseignants, répondants à l'IS & à l'enquête online (n=103)

Notre première impression nous amène à croire que le cours tel qu'il est réellement donné par les enseignants *est plus spécifique qu'il pourrait y paraître à la lecture du cahier des*

¹³⁴ Les lettres grasses sont de notre main.

¹³⁵ Ces questions ont été traitées, tant durant l'IS que dans l'enquête online, ce qui explique le nombre plus élevé de répondants.

charges/descriptif de cours. Cette plus grande spécificité est introduite dans le cours via (cf. Figure 39) :

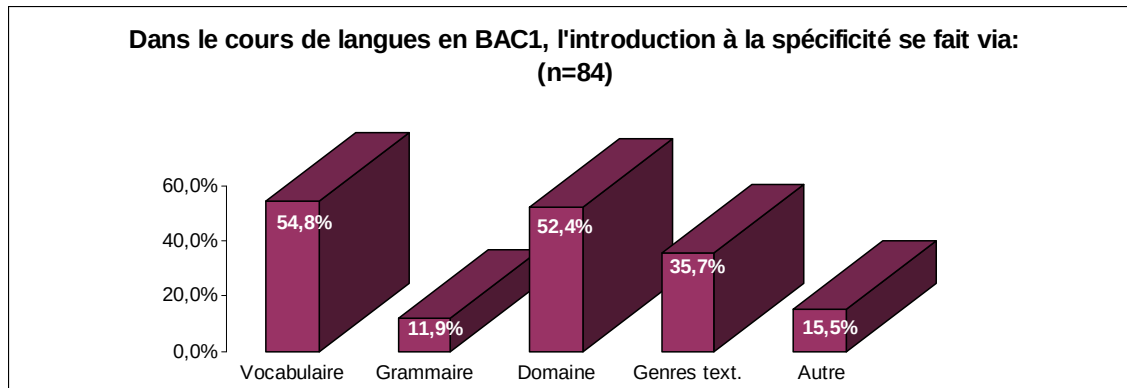


Figure 39 : Moyens d'introduire la spécificité dans le cours de langues de BAC1, selon les répondants à l'IS & à l'enquête online n'ayant pas décrit leurs cours comme étant "tout à fait général" (n=84)

Il est tout à fait cohérent de constater que, d'une part, la spécificité est, le cas échéant, introduite dans le cours de langues grâce à la sélection de domaines d'utilisation de la langue plus en phase avec l'orientation d'études choisie. D'autre part, il est tout aussi cohérent de constater que cela va de pair avec l'introduction d'un vocabulaire plus spécifique : 54.8% nous indiquent l'introduction d'un lexique spécifique et 52.4% disent traiter des domaines d'utilisation de la langue spécifiques à la formation.

Observons à ce sujet que la disproportion constatée plus haut (cf. Figure 37) interpelle. Pour rappel, on y voit en effet que 70% des cahiers de charges indiquant une certaine spécificité dans le cours de langues de BAC1, pointent l'introduction d'un vocabulaire spécifique alors qu'ils ne mentionnent des domaines plus spécifiques d'utilisation de la langue que dans 48% des cas. Tout en restant extrêmement prudent, cet écart pourrait porter à croire que l'apprentissage du vocabulaire spécifique se fait à travers l'étude de listes de mots, plutôt qu'à travers le choix de textes ou d'activités ayant trait à des domaines professionnels ou académiques.

Le certain équilibre constaté dans la Figure 39 entre vocabulaire spécifique et domaines d'utilisation de la langue spécifiques tendrait à montrer que, dans les cours, ce vocabulaire ciblé est introduit à l'aide de textes ou d'activités ayant un rapport au domaine de formation plus spécifique des EG1, ce qui paraît plus logique que ce que laissent sous-entendre les cahiers de charges.

Notons aussi que près de la moitié (47,6% pour être plus précis) des cours de langues en BAC1 sont au moins à 50% spécifiques, non plus d'après le cahier des charges, mais bien par le biais des activités qui y sont réalisées. Ceci est radicalement différent de ce qui semble être indiqué dans les cahiers des charges (à peine plus de 5%). Cela confirme nos premières impressions : *les cours de langues en BAC1 ont, dans les faits, tendance à être plus spécifiques que ce que les cahiers de charges ne laissent apercevoir*. L'écart entre les cours dispensés dans le secondaire et ceux du supérieur semble donc se creuser.

Ensuite, il nous a paru éclairant de découvrir comment, d'un point de vue didactique, l'enseignant aborde le cours dans le cadre de la formation postsecondaire.

Maintenant que nous pouvons supposer que les cours de langues ont tendance à être globalement "généraux" avec une spécificité qui semble être, le cas échéant, principalement introduite à travers le vocabulaire et les domaines d'utilisation de la langue, il peut, en effet, être intéressant de savoir dans le cadre de quel type d'activités l'enseignant prévoit d'aborder la matière. C'est ce que proposent les deux figures suivantes qui nous indiquent les **orientations méthodologiques** prises dans les cours de langues en BAC1.

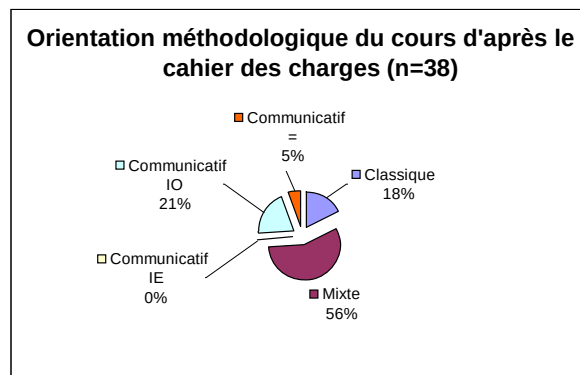


Figure 40 : Orientation didactique du cours de langues en BAC1 telle qu'elle apparaît dans les cahiers des charges/descriptifs de cours (répondants à l'IS, n=38)

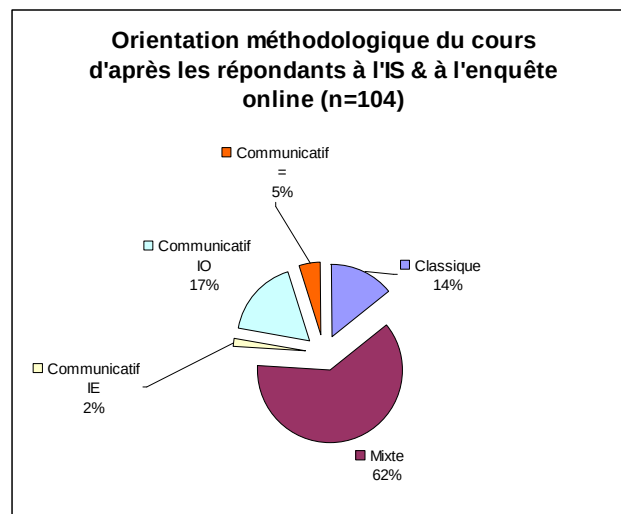


Figure 41 : Orientation méthodologique du cours de langues en BAC1 telle que déterminée par les activités organisées aux cours (n=104)

Ces deux figures (Figure 40 & Figure 41) ne nous disent certes pas ce que les enseignants font très précisément au cours. Elles nous amènent cependant à dresser une autre

comparaison entre les cours de langues du secondaire et du supérieur. Nous savons en effet que les programmes "Langues Modernes" en vigueur en CFWB prônent le développement égal des "quatre compétences" qui y sont mentionnées¹³⁶. En nous indiquant que les cours sont "mixtes", les répondants nous montrent dans la foulée que les quatre compétences traditionnellement citées, ainsi que le code, forment des composantes invariables de la formation. S'il fallait donc en tirer des conclusions prudentes, car certes encore hâtives à ce stade-ci, avançons que sur ce point également, les cours de langues du supérieur ne semblent pas trop éloignés des pratiques/recommandations du secondaire. Cependant, lorsqu'on pousse un peu plus loin les investigations, on s'aperçoit que l'expression/interaction écrite n'occupe pas le même rang dans les "priorités" que les autres activités (cf. Figure 42, Figure 43, Figure 44, Figure 45 & Figure 46). On s'aperçoit d'emblée à la vue du premier graphique qui suit, que la composante écrite est nettement moins mise en avant que la CL, CA ou l'IO, pour ne prendre que le top 3 des activités mentionnées dans le cahier des charges. La grammaire et le vocabulaire y font également figure "d'incontournables" en étant mentionnés dans 80% des cas qu'a pu couvrir l'IS. Cette même tendance s'observera à la fois dans les réponses fournies à l'IS, par rapport au cahier des charges et au cours, et dans les réponses reçues via l'enquête online par rapport au cours (aucune question ne portant sur le cahier des charges dans l'enquête online).

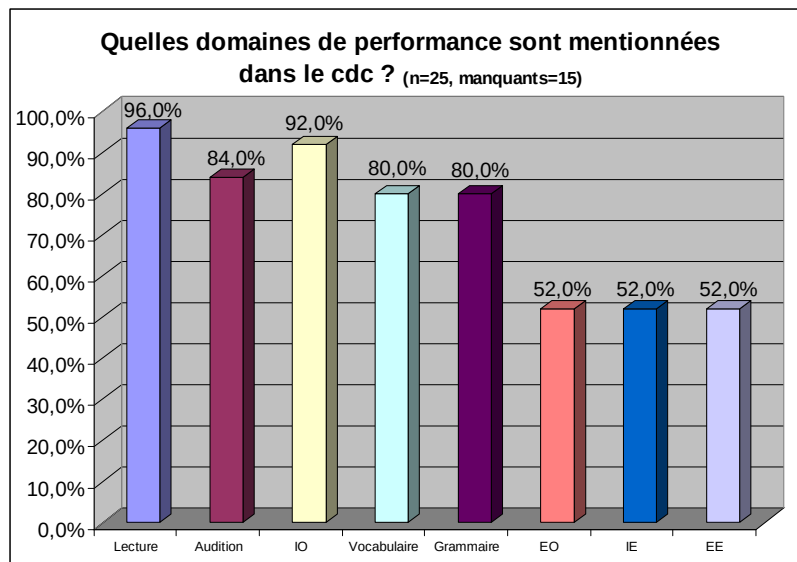


Figure 42 : Domaines de performance mentionnés dans le cahier des charges (n=25 ; manquants=15).
Pourcentages par rapport au nombre de répondants n

¹³⁶ A l'exception d'une mention faite dans le document "Socles de compétences" (Ministère de la Communauté française, 1999 : 3) où l'on précise que l'on accorde la priorité à la "composante orale".

Dans la Figure 42 nous détaillons les réponses obtenues lors de l'IS à la question ayant trait aux domaines de performance mentionnés **dans le cahier des charges**. Le faible nombre de répondants (n=25) est dû au fait que, outre les 4 réponses manquantes, faute de temps lors de l'entrevue, il y a encore 11 enseignants qui soit, ne disposent pas d'un cahier des charges/descriptif pour leur cours, soit donnent un cours débutant "intégral", sans prérequis donc.

Dans 24 cas sur 25, soit dans 96% des cas, des activités de compréhension à la lecture (CL) sont mentionnées dans le cahier des charges. Dans 23 cas (92%), on recense des activités d'interaction orale (IO). La compréhension à l'audition (CA) est mentionnée dans 21 cas (84%), des activités de grammaire (GR) et de vocabulaire (Voc) dans 20 cas, soit dans 80% des cahiers de charges/descriptifs de cours. Une franche différence s'affiche pour les activités écrites (interactives (IE) ou non (EE)) ainsi que pour l'expression orale de type expositive (EO), toutes trois mentionnées dans à peine plus d'un cas sur deux (52%, soit 13 cas sur 25).

La Figure 43 présente les mêmes données, excepté pour le calcul en pourcentages. Ces derniers ne sont plus calculés par rapport au nombre de répondants (n=25), mais par rapport au nombre de réponses données. Les huit domaines de performance que nous avons établis sont, dans les 25 interviews dont il est ici question, mentionnés en tout 147 fois. En ce qui concerne la CL, les 24 occurrences représentent donc 16,3% de l'ensemble des réponses données, l'IO 15,8%, la CA 14,3% et la GR et le Voc 13,6%.

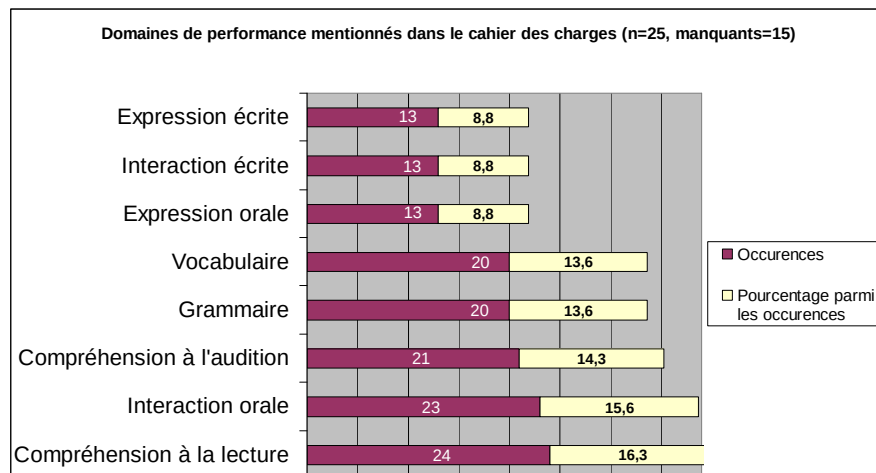


Figure 43 : Domaines de performance mentionnés dans le cahier des charges (n=25, manquants=15).
Occurrences et pourcentages parmi les occurrences

Cette seconde méthode de calcul nous servira de base dans les Figure 44 à Figure 46 ci-dessous. En effet, dans le but d'obtenir essentiellement une information plus nuancée en ce qui concerne les activités de compréhension, nous avons, dans l'enquête online, proposé une liste de possibilités de réponses allant au-delà des huit domaines de performance. Pour ce faire, nous nous sommes basé sur les réponses obtenues lors des IS à la question 2.3.4 :

Pourriez-vous énumérer les 5 principales tâches que les EG1 sont amenés à réaliser lors de vos cours ?

5.2.3. Aperçu des activités et domaines de performance abordés aux cours de langues en BAC1

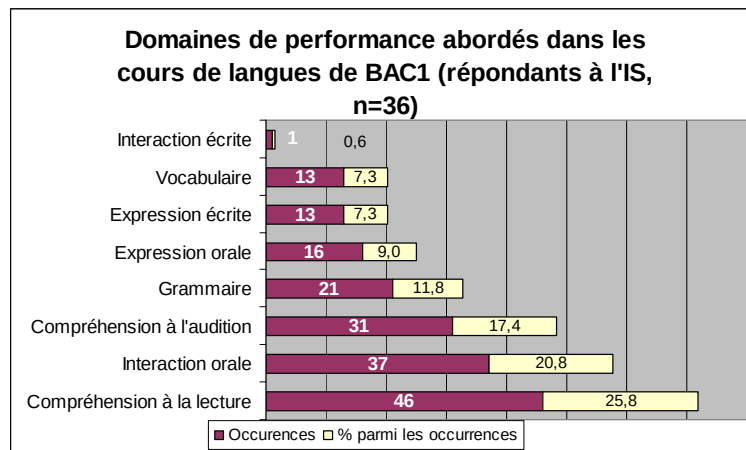


Figure 44 : Domaines de performance abordés aux cours de langues en BAC1 selon les répondants à l'IS (n=36, manquants=4). Occurrences et pourcentage parmi les occurrences

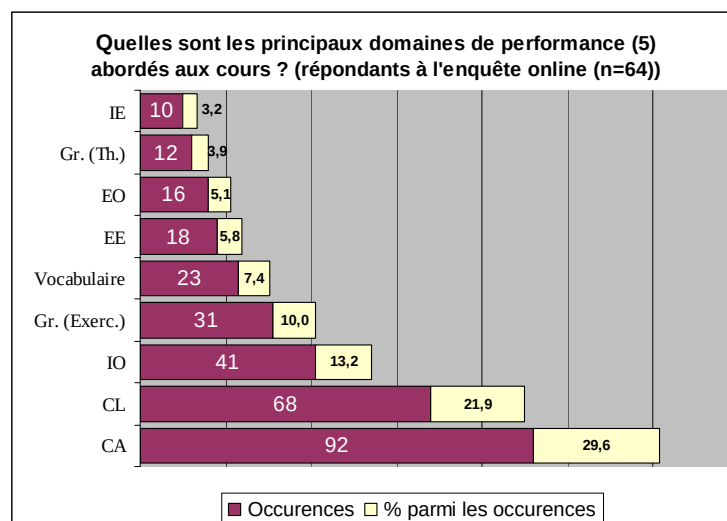


Figure 45 : Les 5 principaux domaines de performance abordés aux cours selon les répondants à l'enquête online (n=64)

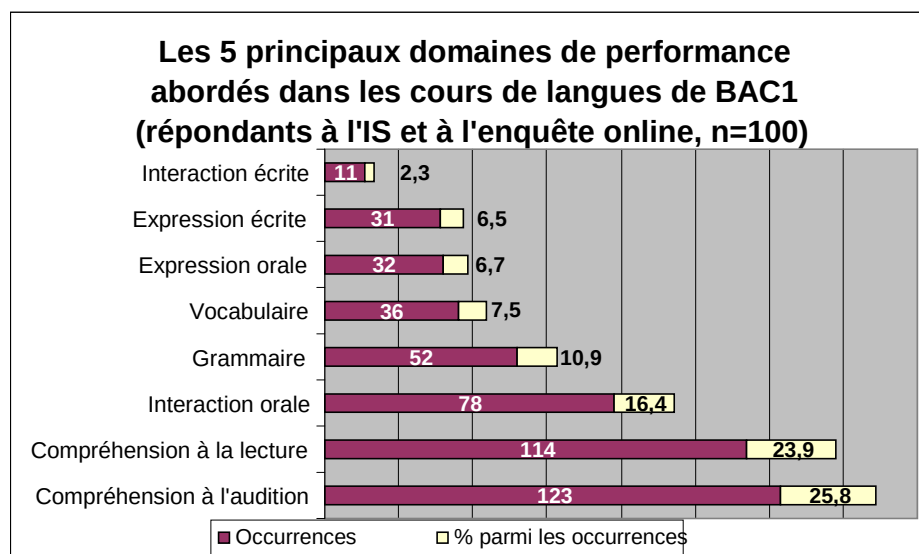


Figure 46 : Les 5 principaux domaines de performance abordés dans les cours de langues de BAC1 (répondants à l'IS et à l'enquête online (n=100, manquants=4))

Domaine de performance	Activité plus précise	Nombre de réponses
CL	Questions ouvertes (QO) avec réponses en langue cible (LC)	6
	Exercices variés	6
	Questions de compréhension globale	6
	Interaction	5
	Questions de détail	5
	QCM	3
	Fill in	3
	Exercices de vocabulaire	2
	Compréhension à la lecture comme base pour EO/EE	2
	Inventer une fin de texte	1
	QO avec réponses en langue maternelle ¹³⁷	1
	Questions factuelles	1
	Production de plans	1
	Sélection de l'info pertinente	1
	Résumer/simplifier en vue d'une EO	1
	Tests de CL	1
	V/F	1

Figure 47 : Détail des réponses énumérant les cinq principales activités organisées aux cours (IS), regroupées sous CL et servant de base à la liste de choix proposée dans le questionnaire online.

C'est donc en regroupant les réponses reçues sous, par exemple, CL (voir ci-dessus Figure 47) que nous obtenons un score de 46 occurrences pour la CL dans la Figure 44. Ce graphique (Figure 44) nous détaille les résultats obtenus à la même question, cette fois, non plus par rapport au cahier des charges, mais bien au sujet des cinq principaux types de tâches organisés **au cours**. On y retrouve une distribution fort proche de celle observée dans les données relatives aux cahiers des charges (voir Figure 43). La priorité absolue étant toujours accordée aux activités de CA, de CL et d'IO. Alors que les tâches de lecture semblent plus pratiquées encore que préconisées par le cahier des charges, les activités de vocabulaire, elles, le sont nettement moins.

Ces mêmes tendances s'observent dans la Figure 45. La question reste similaire, mais le contexte d'enquête change. Ici, ce sont toujours les enseignants en langues du supérieur qui répondent, mais à l'enquête en ligne cette fois. Notons simplement que la CL devance l'IO puisque 68 activités relevant de la CL ont été mentionnées dans les cinq principales tâches abordées aux cours (contre 41 pour l'IO).

Nous pouvons ici aussi fournir des détails quant aux activités précises relevant des différents domaines de performance plus globaux. Le tableau repris ci-dessous (Figure 48) reprend les réponses aux possibilités qui étaient soumises aux répondants à l'enquête

¹³⁷ Par "langue maternelle", nous entendons la langue d'enseignement en Communauté française, à savoir le français.

online. Puisque le logiciel nous le permettait, il leur a été demandé de sélectionner un maximum de 5 activités parmi les plus organisées au cours. Rappelons aussi que la liste des choix a été établie sur la base des réponses fournies lors de l'IS, contexte dans lequel la question était ouverte.

Domaine de performance	% pour le domaine de perf.	Type d'activité	Occurrences parmi les réponses
CA	29,58%	Fill in	21
		QCM	7
		Questions ouvertes (QO), réponses en FR	7
		QO, réponses en langue cible (LC)	35
		Synthèses en FR	6
		Synthèses en LC	16
CL	21,86%	QCM	8
		QO FR	10
		QO LC	33
		Synthèses en FR	4
		Synthèses en LC	13
IO	13,18%		41
Grammaire	9,97%		31
Vocabulaire	7,40%		23
EE	5,79%		18
EO	5,14%		16
Gr.	3,86%		12
IE	3,22%		10
Total	100,00%	Total	311

Figure 48 : Détail des réponses relatives à la question concernant les 5 principales activités organisées aux cours de langues en BAC1, enquête online, n=64

Il ressort surtout de ces données le fait que les questions ouvertes ou les synthèses exigeant le recours à la langue cible "ont la cote". Nous ne voulons, ni ne pouvons ici formuler de recommandations d'ordre didactique. Il appartient, selon nous, à l'enseignant de juger de sa classe et d'opter pour la meilleure approche didactique possible. Toutefois, notons que ces données marquent une rupture franche avec les recommandations des programmes scolaires et que cela peut représenter des difficultés pour les apprenants qui n'auraient, dès lors, pas été formés à ce type d'activité. Il nous revient donc, dans ce travail, de veiller à répercuter cette donnée dans le profil seuil que nous élaborons, sans pour autant limiter les choix didactiques qui s'offrent aux enseignants.

En guise de synthèse, disons que le regroupement des statistiques issues de ces deux méthodes de collecte de données (IS & enquête online, Figure 42 à Figure 46) nous donne **une tendance** confirmée et claire. La CA, CL et l'IO se retrouvent invariablement dans le top 3 des activités organisées au cours. Globalement, la grammaire et le

vocabulaire viennent, fidèlement à ce que nous indiquaient les cahiers de charges/descriptifs de cours, compléter le tableau des 5 activités organisées prioritairement au cours de langues en BAC1.

La question 2.3.6 de l'IS, qui conclut la seconde partie de l'interview dédiée au cours proprement dit, devait nous fournir le moyen de contre-vérifier les données recueillies dans les questions qui précèdent. Cette question demandait aux enseignants deux choses. Tout d'abord, ils devaient classer les huit *domaines de performance* (et non des "tâches" précises) selon un ordre d'importance (de 1 à 8, du plus au moins important), en fonction des activités organisées aux cours. Ensuite, pour les trois activités les plus importantes, les enseignants devaient nous fournir une indication quant au temps qui était dévolu à ce type d'activités dans le volume d'heures global du cours.

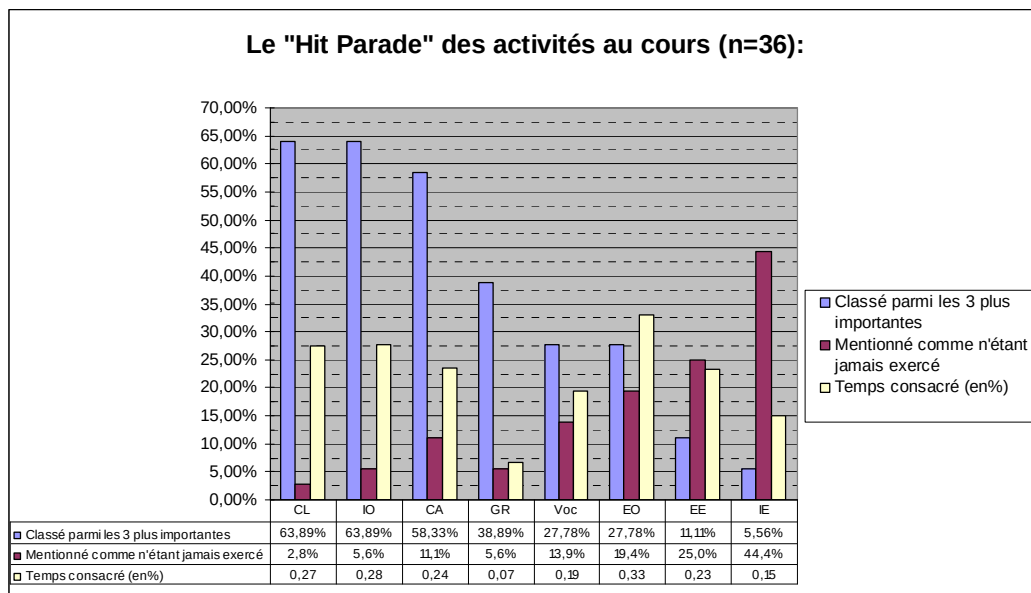


Figure 49 : Classement des domaines de performance sur une échelle d'importance (de 1 à 8) selon les activités organisées aux cours de langues en BAC1 (répondants à l'IS, n=36)

La Figure 49 nous livre non seulement le même ordre de priorités, mais elle confirme par ailleurs que l'expression/interaction écrite sont les domaines de performance les moins exploités. Ces deux domaines de performance ne sont, d'après les enseignants interviewés, jamais exercés dans, respectivement, 25 % et près de 45 % des cas.

Nous constatons également que les activités portant sur le vocabulaire rejoignent le top 3 des activités "importantes" du cours de langues au même titre que les activités d'EO. Cependant, elles sont notées moins souvent comme n'étant "jamais abordées aux cours" que l'EO. Le fait que l'on y consacre moins de temps qu'aux EO peut être dû au fait qu'elles nécessitent tout simplement moins de temps de préparation, ce qui ne veut pas nécessairement dire qu'elles sont moins pratiquées. Ces éléments de réflexion nous amènent finalement à placer les activités centrées sur le vocabulaire en 5^{ème} place dans l'ordre d'importance des activités plutôt que l'expression orale.

Deux conclusions nous viennent, à ce stade-ci, à l'esprit. Tout d'abord, il ne *semble* pas y avoir de "gap" considérable entre les cahiers des charges et le cours proprement dit. Ce qui est annoncé en termes d'orientation méthodologique *paraît* globalement respecté dans la réalité du cours.

Ensuite, il ressort de ces différentes figures, que les activités de ***compréhension à l'audition, d'interaction orale et de compréhension à la lecture*** constituent invariablement le top 3 des activités, tant au niveau de la planification du cours (lorsque mentionnées dans le cahier des charges, cf. Figure 42 & Figure 43) qu'au niveau des activités effectivement organisées aux cours (Figure 48). Ainsi, sans toutefois vouloir céder à la précipitation, nous avançons prudemment l'hypothèse que ces activités devront vraisemblablement faire l'objet d'une attention toute particulière dans le troisième degré de l'enseignement secondaire de transition. Enfin, concluons en soulignant la cohérence des informations ayant trait aux activités, soit mentionnées dans le cahier des charges, soit organisées au cours avec les déclarations relatives à l'orientation méthodologique du cours (Figure 40 & Figure 41).

5.2.4 Les contenus des cours : du prérequis à la matière du cours

5.2.4 (i) La grammaire

En ce qui concerne non plus les orientations méthodologiques de l'enseignement des langues en BAC1, mais bien **les contenus** de cours, nous avons tenté de découvrir quels sont **les aspects formels** de la langue qui sont soit considérés comme prérequis, soit revus, soit abordés comme de la matière nouvelle. Ces aspects "formels" concernent, outre une rubrique ouverte "autre", six points :

- la grammaire ;
- le vocabulaire ;
- la prononciation ;
- l'orthographe ;
- la ponctuation ;
- les aspects socioculturels.

Le fait de répéter cette même question à deux niveaux d'interrogation bien distincts (les prérequis et le cours), a pour but de contre-vérifier certaines données et, le cas échéant, déceler des écarts importants entre les prérequis annoncés et le cours en soi.

En grammaire (Figure 50), nous observons une forte différence entre, d'une part l'anglais et le néerlandais et, d'autre part, l'allemand. Il y semble y avoir une très forte tendance à effectivement exiger un prérequis grammatical en anglais et en néerlandais (dans respectivement 80 et 73,9 % des cas observés), contre seulement un cours d'allemand sur

cinq (23,1%). Ces données proviennent tant de l'IS que de l'enquête online. Il est à noter aussi que nous avons inclus dans ces cours les cas dans lesquels l'enseignant déclarait que les "bases" sont toutes revues, mais très rapidement. Le fait de ne revoir que (très) rapidement est, selon nous, une façon de considérer qu'il y a bel et bien un prérequis. **Revoir** stipule bien que l'enseignant considère la matière comme **déjà vue**. Le fait aussi que certains répondants mentionnent une révision **rapide** vient renforcer notre avis. Etant donné que ces réponses ont été fournies dans le cadre de l'enquête online, nous n'avons pu demander des précisions et devons donc nous accommoder de ces réponses. Il s'agit de 2 cas pour l'allemand¹³⁸, 6 pour l'anglais et 5 pour le néerlandais¹³⁹.

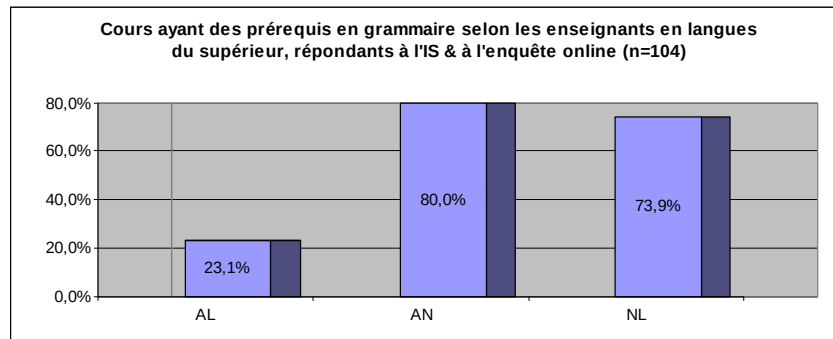


Figure 50 : Pourcentage de cours ayant des prérequis en grammaire selon les répondants à l'IS & à l'enquête online (n=104)

Outre le fait qu'un nombre certain de cours exigent un prérequis grammatical, les listes de chapitres grammaticaux que nous avons soumis aux enseignants interviewés (cf. Annexe 7) nous donnent une indication quant aux prérequis grammaticaux les plus importants. **Le très petit nombre de répondants dans le cadre de l'IS – Allemand, n=2¹⁴⁰, Anglais, n=12, Néerlandais, n=11) doit nous inciter à la prudence et, plus ici encore qu'ailleurs, nous amener à souligner que nous ne pouvons indiquer que des**

¹³⁸ Répondants référencés ML32 (ML = enquête en ligne destinée aux "maîtres de langues") et ML 96 ayant répondu : "En principe aucun (mais la **cadence** à laquelle nous voyons ces chapitres est relativement **élevée** - cela exige bcp de travail personnel de la part des vrais débutants)." et "a priori aucun mais le **rythme** de révision est **accéléré** car **ce n'est plus une première approche mais un rappel** approfondi en combinaison avec une approche pédagogique : savoir expliquer, justifier, présenter une théorie simple et exhaustive, faire le lien entre théorie et pratique grammaticale jusqu'à la sélection et l'élaboration d'exercices adaptés pour les élèves" (Notre mise en forme).

¹³⁹ Les répondants y mentionnent des arguments similaires à ceux évoqués ci-dessus, ou évoquent le fait qu'il ne faut "pas de grammaire", mais que les étudiants sont censés avoir déjà fait du néerlandais (ML66), ou que, même si tout est revu, il ne doit pas s'agir d'une découverte (ML33).

¹⁴⁰ Rappelons à cet endroit les statistiques de la Figure 6. On y découvre que dans l'enseignement supérieur de la CFWB le cours d'allemand n'est pas du tout enseigné dans les mêmes proportions que l'anglais ou le néerlandais. L'allemand est "obligatoire" dans 1,16% des diplômes de la CF, l'anglais dans 39,3 % et le néerlandais dans 11,45%. Par conséquent, il est moins évident de trouver des enseignants d'allemand dans le supérieur, qui plus est, volontaires pour répondre à nos (nombreuses) questions et qui en outre enseignent en BAC1... et qui ont des prérequis.

tendances et non des certitudes. La même question que celle dont nous allons maintenant détailler les réponses a été posée dans le cadre de l'enquête online adressée au même public. Cela aurait pu sensiblement augmenter le nombre de réponses ainsi que, *mutatis mutandis*, la représentativité de nos données. Cependant, vu le format électronique de cette enquête, il ne nous était pas possible de soumettre les mêmes listes aux répondants ; ainsi donc, cette question était ouverte. Nous ne doutons pas du fait que les nombreuses réponses que nous avons reçues font sens aux yeux des enseignants qui ont pris le soin de nous communiquer leur point de vue. *Elles restent malheureusement inexploitable dans le cadre de notre recherche*, car, par rapport aux listes précises qui nous ont servi de base lors de l'IS, les réponses fournies sont trop vagues. Cela impliquerait un travail conséquent d'interprétation et d'extrapolation de notre part qui mettrait grandement en péril la fiabilité des données. Par conséquent, nous avons pris la décision de ne pas inclure ces déclarations dans notre analyse.

Nous faisons en outre le choix de ne reprendre dans les prérequis discutés ci-dessous que les cas qui recueillent 50% des réponses favorables. En effet, nous estimons que, même si nous ne pouvons dégager que des *tendances*, elles doivent avoir, malgré le faible nombre de répondants, une certaine représentativité. En ce sens, 50% nous semble être le seuil minimal de "représentativité". Nous faisons une exception pour l'allemand. En effet, dans ce cas, étant donné qu'il n'y a que deux répondants à cette question, nous avons décidé de ne relever que les points qui font l'unanimité.

Enfin, les données plus détaillées relatent des différences parfois sensibles entre les langues. Cela nous incite à traiter les trois langues séparément les unes des autres.

Tout d'abord, en ce qui concerne **l'allemand**, rappelons que la majorité des cours ne semble pas exiger de prérequis quelconque (voir Figure 50 ci-dessus), ce qui justifie également le petit nombre de répondants. Qu'à cela ne tienne. L'énumération qui suit tente tout de même de déceler une *hypothétique tendance* en ne retenant (comme annoncé ci-dessus) que les chapitres qui marquent l'unanimité :

1 Noms :

Genre : En fonction du lexique abordé

Pluriel

2 Adjectifs :

Place de l'adjectif

Règles d'accord : Epithète

Degrés de comparaison : Formes de base (régulières/irrégulières)

3 Déterminants :

Articles : Formes et règles de base: der/die /das /die, ein/kein/pas d'article

Possessifs

Numéraux : Cardinaux

4 Pronoms :

Personnels : Sujet
 Complément

Interrogatifs : Wer ?, was ?

5 Le verbe :

Verbes spéciaux : Auxiliaires de mode : Emplois de base : können, wollen,
dürfen, müssen, ich
möchte

Formes conjuguées : Présent

Prétérit : Verbes réguliers, sein, haben

Passé composé : Ich bin geblieben, gefahren,
gegangen, gekommen, gewesen
Ich habe angerufen, gearbeitet,
gefunden, gegeben, gegessen,
gehabt, gekauft, gelernt, gelesen,
gemacht, genommen, gesagt,
geschlafen, geschrieben, gespielt,
getan, getrunken, vergessen,
verstanden

6 La phrase :

Phrase verbale simple : Phrase affirmative

Phrase négative : Nicht, kein, nicht mehr, noch
nichts, niemand, nie, nichts

Phrase interrogative : Sans mot interrogatif +
traduction de "est-ce que...
?"

Construction de la phrase : Règles de construction de la phrase simple
(inversion, place de la négation, place de l'infinitif
et du participe passé et de la particule séparable)

Afin d'illustrer très concrètement pour l'allemand le choix que nous avons fait de ne pas tenir compte des réponses aux questions ouvertes fournies dans le cadre de l'enquête en ligne, citons un répondant (référence ML24.) qui stipule que les EG1 devraient "Pouvoir maîtriser suffisamment les structures grammaticales *simples et complexes* et le vocabulaire général de base"¹⁴¹. Le lecteur qui aura pu remarquer la précision des listes que nous avons utilisées en support de l'IS comprendra que nous ne pouvons dresser

¹⁴¹ Notre mise en forme.

l'équivalence entre ces dernières et des déclarations nécessitant un tel degré d'interprétation. Notre lecture des réponses risquerait d'être erronée ou peu fiable.

En ce qui concerne **l'anglais**, nous pouvons dresser la liste suivante des chapitres ayant été mentionnés comme prérequis par au moins 50% des répondants :

1 Noms :

Genre

Pluriel : Règle générale : -s

Autres règles du pluriel : en fonction du lexique abordé

Pluriels irréguliers : en fonction du lexique abordé

Complément déterminatif (cas possessif)

2 Adjectifs :

Place de l'adjectif

Adjectifs épithètes et attributs

Autres règles

Degrés de comparaison : Formes de base (réguliers et irréguliers)

3 Déterminants :

Articles : Formes et règles de base régissant l'emploi: the, a/an, no, pas d'article

Démonstratifs : This, that, these, those

Interrogatifs : What, which ?

Numéraux : Cardinaux
Ordinaux

4 Pronoms :

Personnels : Sujet – Complément

Réfléchis

Interrogatifs : Who, whose, what ?

Which, (whom) ?

Possessifs

Démonstratifs This, that, these, those

Indéfinis : Some (body/thing), any(body/thing), no(body/thing), no one, every(body/thing), everyone, much/many

5 Le verbe

Formes personnelles : Présent

Prétérit : Verbes réguliers + I ate, bought, brought, came, could, did, drank, forgot, found, gave, got, had, left, made, met, read, saw, slept, spent, spoke, took, was/were, went

Futur : I'll/I won't
Parfait (present perfect) : Verbes réguliers, to be, to have
Autres verbes irréguliers en fonction du lexique abordé
Forme progressive : Présent
Prétérit

6 Mots invariables :

Place de l'adverbe : Règle de base
Degrés de comparaison : Règles de base

7 Phrase verbale simple :

Phrase affirmative
Phrase négative : Règles de base
Phrase interrogative : Sans mot interrogatif + traduction de "est-ce que.. ?"
Short answers
Phrase exclamative

Enfin, venons-en au **néerlandais**. Dans ce cas, nous pensons que la meilleure façon de résumer les prérequis mentionnés par les enseignants répondants à l'IS, est le terme générique "tout". Il est étonnant de constater à quel point la conception des prérequis est différente entre le néerlandais et les deux autres langues. Seuls dix points faisant référence à des règles générales, par opposition aux catégories "autres emplois de..." ou "autres règles/verbes" ne dépassent pas le consensus de 50%. Ici aussi, présentons la liste des éléments répondant à notre critère de sélection :

1 Noms :

Genre : en fonction du lexique abordé
Pluriel Règles générales : -en, -s
Pluriels irréguliers En fonction du lexique abordé
Complément déterminatif (cas possessif) Annies horloge/ Jan zijn boek...

2 Adjectifs :

Place de l'adjectif
Règle d'accord de base
Adjectifs en -en, adjectifs +s
Adjectifs nominalisés
Degrés de comparaison : Formes de base (réguliers et irréguliers)
Autres formes

3 Déterminants :

- Articles : Formes et règles de base régissant l'emploi: de/het/ een/geen/pas d'article
 Autres règles d'emploi
- Démonstratifs Die, deze, dat, dit
 De-/hetzelfde, zo'n/zulke
- Possessifs
- Interrogatifs : Welk(e) ?
 Wat voor een... ?, wat voor... ?
- Exclamatifs : Wat een... !
- Indéfinis : Alle, een paar, veel, weinig
 ander(e), elk(e), enkel(e), ieder(e), vele, weinige, heel (hele)
 Allerlei, beide, dergelijk(e), enig(e), de meeste, sommige,
 verscheidene, verschillende
- Numéraux : Cardinaux
 Ordinaux

4 Pronoms :

- Personnels : Sujet – complément
- Réfléchis
- Interrogatifs : Wie, wat, prép+wie
- Possessifs
- Démonstratifs Die (en lieu et place du pron.pers. 3emasculin ou féminin), dat
pers/ou d'un nom
- Autres emplois de: die, dat, dit, deze
- Indéfinis Alles, iemand, iedereen, iets, men, niemand, niets
 Alle(n), allerlei, allemaal, andere(n), beide(n), enige(n), enkele(n),
 de meeste(n), sommige(n), vele(n), weinige(n)

5 Groupe nominal introduit par une préposition :

- Pour indiquer le temps, le lieu, la cause, le but, le moyen, la manière, l'opposition, l'accompagnement, l'exclusion, l'appartenance, la possession... :
- Aan, achter, bij, boven, door, gedurende, in, langs, met, na, naar, naast, om, onder, op, over, te, tegen, tegenover, tot, tussen, uit, van, voor, zonder
- Behalve, binnen, buiten, door... heen, per, rond, sinds, sedert, tijdens, van...af, volgens

6 Groupe verbal :

Verbes spéciaux : Auxiliaires de mode : Emplois de base

Verbes à particule séparable/inséparable : En fonction du lexique abordé

Verbes pronominaux : En fonction du lexique abordé

Temps :

Présent

Prétérit : Verbes réguliers, zijn, hebben
Verbes irréguliers courants, en fonction du lexique abordé

Futur : zal/zullen

Autres expressions du futur : gaan +inf, présent + adv. de temps/compl.de temps

Conditionnel présent

Passé composé : Ik ben gebleven, gegaan, gekomen, geweest
Ik heb begrepen, gedaan, gedronken,
opgebeld, gegeten, gegeven, gehad,
gehoord, gekeken, gekocht, gekregen,
geleerd, gelezen, geluisterd, gemaakt,
genomen, geslapen, gespeeld, vergeten,
gevonden, gewerkt, gezien

Plus-que-parfait

Futur antérieur

Conditionnel passé

Impératif : 2e personne

Formes alternatives de l'impératif

Formes infinitives : Avec « te » : En fonction du lexique abordé

Sans « te » En fonction du lexique abordé

Forme progressive

7 Formation des mots :

Composés : En fonction du lexique abordé

Dérivés : En fonction du lexique abordé

Diminutifs : En fonction du lexique abordé

8 Mots invariables :

Adverbes : Pour indiquer la manière, le lieu, le temps, la quantité, ... En fonction du lexique abordé

Degrés de comparaison : Règles de base

Autres règles

9 La phrase :

- Phrase verbale simple : Phrase affirmative
Phrase négative : Niet, geen, nog niet, niet meer,
niemand, nooit, niets, nog geen, geen meer
- Phrase interrogative : Sans mot interrogatif + traduction de « est-ce que... ? »
Avec les mots interrogatifs : hoe, hoeveel, hoelang, hoe (+
adjectif/adverbe), wie, prép.+wie, welk, waarom, waar,
waar... naartoe/vandaan, wanneer, wat
Autres mots interrogatifs : waar(+préposition), wat voor
- Phrase exclamative
- Phrase complexe : Propositions (phrases enchâssées) juxtaposées
Propositions (phrases enchâssées) coordonnées

10 Construction de la phrase :

- Règles de construction de la phrase simple (inversion, place de la négation, place
de l'infinitif, du participe passé et de la particule séparable)
- Place des compléments : Le pronom après le verbe
Compléments de temps # lieu
- Autres règles générales

En conclusion, nous pouvons dire que, malgré le faible nombre de répondants (particulièrement pour l'allemand), des tendances assez fortes se sont dégagées des données. En nous limitant aux prérequis mentionnés par au moins 50% des répondants, nous pensons avoir pu dégager l'essentiel des prérequis, ce qui devrait permettre de fournir, tant aux concepteurs de programmes qu'aux enseignants du troisième degré de l'enseignement général de transition, *des indications* quant aux **priorités** à accorder à certains points de grammaire. Soulignons que nous n'avons pas l'ambition de fournir ici une liste contraignante. D'une part, notre échantillon ne peut être considéré comme suffisant. D'autre part, il nous semble indispensable de se pencher plus sérieusement sur la question en incluant l'avis de chercheurs et académiques spécialisés dans le domaine. En effet, tant la linguistique de corpus que les tendances plus récentes en grammaire-lexique (lexis-grammar) pourront fournir des perspectives neuves et intéressantes en la matière. Il convient, à nos yeux, de dépasser le stade de la sélection "intuitive" à tout prix. Toutefois, les propositions que nous formulons ci-dessus ne nous semblent pas vaines. Identifier des priorités nous paraît essentiel pour deux raisons. Nous nous trouvons d'une part dans une logique de profil "seuil" ou minimal. Par définition, les contenus que l'on tenterait de définir dans ce cadre doivent se concentrer, *au minimum*, sur certaines priorités. Ensuite, en ayant choisi de nous concentrer sur le troisième degré de l'enseignement secondaire général, dit de transition, nous estimons qu'il est nécessaire

d'indiquer aux enseignants sur quels contenus il est utile de se pencher, par exemple dans le cadre d'une révision générale en fin de degré, afin d'outiller au mieux les élèves sortants pour leur parcours futur.

C'est précisément de ce "parcours futur" que nous allons parler dans les quelques paragraphes qui suivent en nous penchant sur **le contenu grammatical du cours** de langues en BAC1.

Vu toutefois l'étendue des prérequis constatée ci-avant, surtout pour le néerlandais, il paraît essentiel de savoir dans quelle mesure les enseignants de langues en BAC1 sont prêts à assurer **une révision**. C'est ce que nous indique la Figure 51 ci-dessous. Par rapport aux 104 répondants aux deux types d'enquêtes, 96 se sont vus adresser cette question (soit tous les répondants à l'IS, 40, plus 56/64 répondants à l'enquête online). De fait, étant donné que dans le formulaire électronique nous disposions de la possibilité d'affecter des conditions aux questions, nous avons décidé de ne faire apparaître celles portant sur les prérequis qu'aux répondants assurant un cours autre que "débutant intégral" ou "niveau 0". Parmi les répondants online, 4 répondants dispensent un cours "débutant intégral" et n'ont donc pas de prérequis, tandis que 4 ont sélectionné l'option "autre" à la question relative au niveau de leur cours en BAC1. Cette dernière option ne permettait pas de faire apparaître de façon conditionnelle la question des prérequis. Par conséquent, 8 répondants n'ont pas dû/pu répondre à cet item. La réponse indiquée comme manquante est issue de l'IS. Il s'agit d'un répondant n'ayant pu nous consacrer tout le temps nécessaire et ne nous ayant pas fourni ces renseignements par la suite.

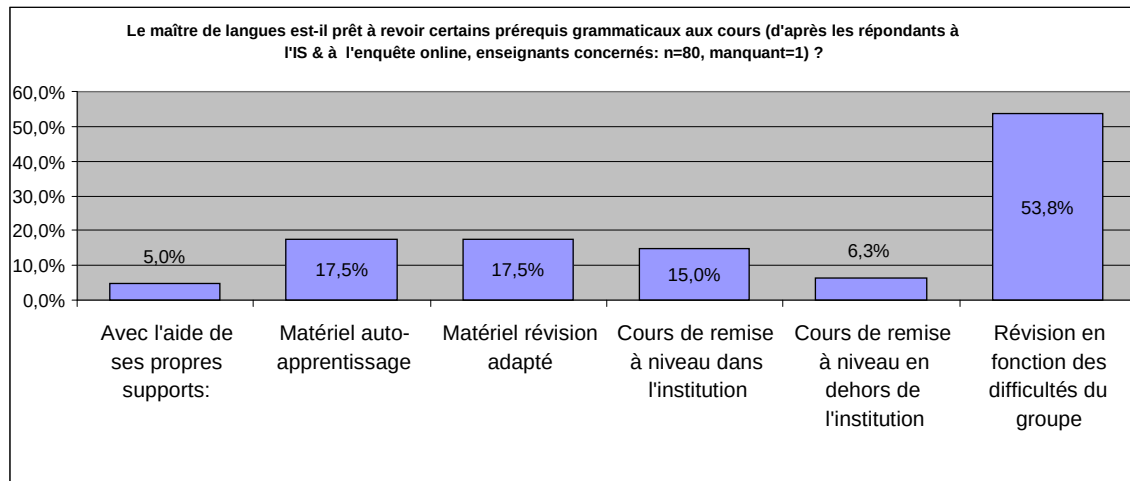


Figure 51 : Mesures de révision des prérequis grammaticaux en BAC1 selon les répondants à l'IS et à l'enquête online (enseignants concernés car ne donnant pas de cours "débutant intégral" n=80, manquant=1).

Indiquons, pour plus de précision, que le nombre de 81 répondants est calculé sur la base des 56 répondants concernés par cette question dans le cadre de l'enquête online et des 25 personnes (sur 40) ayant indiqué l'existence d'un prérequis durant les IS.

La Figure 51 nous dit que plus d'un étudiant sur deux sera confronté à un enseignant en langues qui sera disposé à intégrer dans son cours des révisions adaptées aux difficultés rencontrées. Si l'on y ajoute les quelques 17% des enseignants qui fournissent à leurs EG1 du matériel de révision adapté, on peut affirmer avec une certaine force que les étudiants ne sont pas abandonnés face aux éventuelles difficultés qu'ils pourraient rencontrer en langues. Malgré ce constat que nous qualifierons de quelque peu rassurant, du moins du point de vue de l'EG1 qui a de fortes chances de trouver un encadrement "sur mesure", nous souhaiterions tout de même évoquer ici notre étonnement quant aux 6,3% des cas qui évoquent une remise à niveau en dehors de l'institution. Pour nous, les deux problèmes majeurs qui en découlent sont :

- la surcharge de travail pour l'étudiant ;
- le coût financier d'une pareille mesure/d'un pareil conseil.

Même si nous sommes toujours bien conscients du fait que nous ne pouvons ici évoquer que des tendances, nous estimons que l'existence-même de cette possibilité est inacceptable, alors que le très populiste sujet de "démocratisation" de l'enseignement figure en haut du palmarès des sujets politiques.

Le fait de proposer un cours de remise à niveau dans l'institution, quoique n'ayant pas de répercussions financières pour l'étudiant, a le désavantage de représenter une surcharge de travail pour celui-ci par rapport à ses condisciples. Sachant que nous parlons d'EG1, ce facteur nous paraît très important et doit trouver un écho auprès des personnes responsables afin que des solutions plus équitables soient trouvées. Il ne faut pas perdre de vue, en effet, qu'une première année d'études supérieures apporte également son lot de nouvelles matières à découvrir et que toute "obligation" de révision ou de remédiation est du temps que l'apprenant ne pourra pas/plus consacrer à la découverte de la matière nouvelle.

Toutefois, en langues, et fort heureusement pour l'EG1, la matière nouvelle semble plutôt restreinte. Plus que de nous fournir un aperçu de ce que l'enseignant en BAC1 décide d'aborder comme étant de la matière nouvelle, c'est-à-dire d'y consacrer plus de temps que cela n'est le cas pour des révisions, ces données nous tendent à indiquer que, globalement, la première année du cours de langues n'est pas l'année de la découverte de nouveaux chapitres grammaticaux. Alors que la question des prérequis est fortement liée au niveau de départ des cours en BAC1 (rappelons qu'un certain nombre de cours n'ont, d'après ce qui nous a été déclaré, pas de prérequis), la découverte de matières nouvelles est, en principe, inhérente à tout cours. Or, nous constatons que cela ne semble, pour la grammaire, pas être le cas. Les données brutes nous indiquent qu'il y a bel et bien 5 cours d'allemand sur 8, 7 cours d'anglais sur 15 et 9 cours de néerlandais sur 17, soit, en moyenne, un peu plus d'un cours sur deux, qui couvre de la matière grammaticale nouvelle. Cependant, lorsque l'on analyse les données plus en profondeur, on remarque

que le consensus portant sur les chapitres grammaticaux précis qui font l'objet d'une découverte est presque insignifiant. Et cela suit une certaine logique.

Si nous nous souvenons de **l'allemand**, nous aurons encore en mémoire le fait que ce cours semble ne pas requérir de nombreux prérequis. Nous pouvons dès lors supposer que c'est la langue dans laquelle les étudiants seront vraisemblablement confrontés, dans de nombreux cas, à des chapitres nouveaux. Les données tendent à confirmer cette hypothèse. Alors que seuls deux cours sur huit dans notre base de données affirmaient exiger des connaissances préalables en grammaire, 5 d'entre eux détaillent une matière grammaticale nouvelle. Et les chapitres indiqués par plus d'un répondant sur deux sont nombreux.

Font partie des "nouveauautés" grammaticales couvertes les :

- noms ;
- adjectifs (la place de l'adjectif, les règles d'accord et les degrés de comparaison)
- déterminants (les articles, les démonstratifs, les possessifs et les numéraux tant ordinaux que cardinaux ;
- pronoms (personnels, réfléchis, interrogatifs, possessifs, démonstratifs et indéfinis) ;
- groupes nominaux introduits par une préposition ;
- auxiliaires de mode ;
- verbes à particule séparable ;
- verbes pronominaux ;
- temps tels le présent, le prétérit, le futur, le passé composé et l'impératif ;
- formes infinitives avec ou sans "zu" ;
- adverbes ;
- phrases verbales simples comme la phrase affirmative, négative et interrogative ;
- phrases complexes comme les propositions juxtaposées, coordonnées, subordonnées relatives et les subordonnées infinitives ;
- règles de construction de la phrase simple et de la proposition subordonnée.

En ce qui concerne **l'anglais**, étant donné que la liste des prérequis était déjà relativement fournie, il est logique de constater que les chapitres considérés comme étant de la matière nouvelle sont moins nombreux. On pourrait formuler l'hypothèse que ce sont alors les aspects moins fréquents de la grammaire qui sont l'objet du cours de BAC1. Or, il n'en est rien. Dans les seuls cinq chapitres mentionnés par plus de la moitié des enseignants, nous découvrons :

- les degrés de comparaison de l'adjectif (13, Figure 226) ;
- les pronoms possessifs (33, Figure 227) ;
- les verbes irréguliers au parfait (52, Figure 228) ;
- la place de l'adverbe (73, Figure 229) ;
- les propositions subordonnées interrogatives indirectes (93, Figure 230).

Aucun point ne mentionnant des exceptions ou des "autres emplois" ne fait l'objet d'un consensus suffisamment large à nos yeux pour retenir notre attention. Si nous suivons la même logique que celle évoquée pour l'allemand, cela n'est pas surprenant. D'une part la liste des prérequis est longue, ce qui limite fortement la matière "nouvelle". D'autre part, souvenons-nous que l'écrasante majorité des formations proposées ne visent pas à former des linguistes. Les exceptions ou "autres règles" semblent donc moins opportunes.

En ce qui concerne finalement **le néerlandais**, qui était celle des trois langues tendant à avoir le plus de prérequis, il apparaît que c'est également la branche qui présente le moins de chapitres "nouveaux" en grammaire puisqu'aucun chapitre grammatical n'est mentionné par au moins 50% des répondants.

Nous renvoyons le lecteur curieux à l'Annexe 13 pour une représentation graphique plus détaillée des résultats pour tous les chapitres.

5.2.4 (ii) *Le vocabulaire*

Venons-en au **vocabulaire**. Ici également, nous avons présenté une liste aux personnes interviewées. Etant donné cependant le faible taux de réponse et l'évidente "fatigue" montrée par les participants lorsque nous les avons confrontés à cette seconde liste, nous sommes contraints de constater que les données recueillies ne peuvent être suffisamment représentatives et fiables. Nous avons donc décidé de ne pas inutilement alourdir cette partie dédiée aux statistiques avec des graphiques présentant un intérêt mineur. Cependant, l'endroit est sans doute opportun pour souligner que la délimitation du vocabulaire est, bien plus que la grammaire, liée au domaine d'études. Cette diversité des situations rend très difficile la généralisation de données. Dans l'état actuel de nos données, nous sommes simplement en mesure d'indiquer qu'en toute logique, les cours qui ne démarrent pas d'un "niveau 0" ont un prérequis dans le domaine lexical, comme nous l'indique la Figure 52.

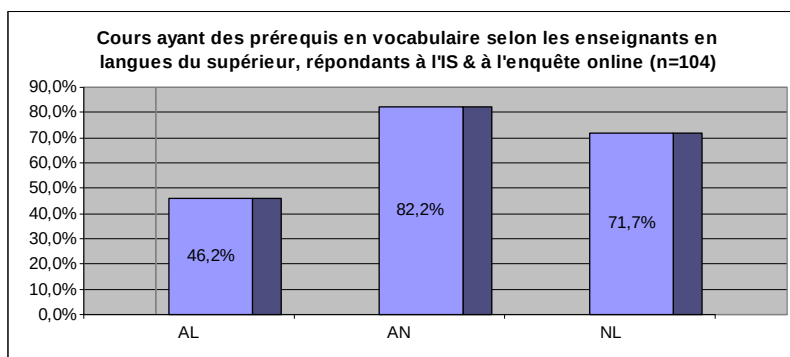


Figure 52 : Pourcentage de cours ayant des prérequis en vocabulaire selon les répondants à l'IS & à l'enquête online (n=104)

En outre, nous nous devons également de mentionner le fait que nombreux sont les enseignants qui mentionnent non des thématiques, mais des livres de vocabulaire comme prérequis ou renvoient vers une liste de fréquence. 13 répondants nous indiquent qu'ils considèrent "le vocabulaire de base" comme étant un prérequis, 9 renvoient vers un livre, 2 parlent des "1000 eerste woorden" et 1 mentionne les 2000 mots les plus fréquents. D'autres encore associent vocabulaire de base et 1000 premiers mots. Il nous est donc fort difficile d'interpréter ces données de manière fiable dans cette recherche. C'est la raison pour laquelle nous tentons de dégager ici aussi *des tendances* en analysant les réponses reçues aux questions traitant des champs thématiques.

Les données de la Figure 52 viennent conforter le fait que tant l'anglais que le néerlandais exigent indéniablement plus de prérequis que l'allemand. Il nous paraît plus pertinent d'analyser, comme nous l'indiquons ci-dessus, les champs thématiques que les enseignants en langues en première année de bachelier indiquent comme étant prioritaires au dernier degré de l'enseignement secondaire, afin que les EG1 soient idéalement préparés au cours de langues prévu en BAC1. Rappelons ici que cette question a pu être reformulée pendant l'IS. En effet, dès lors que le cahier des charges ne mentionnait pas de champs thématiques particuliers, nous avons demandé aux enseignants d'identifier les champs thématiques qui, selon eux, doivent être (re)vus de façon prioritaire au troisième degré de l'enseignement secondaire. En voici les résultats dans la Figure 53.

Importance de la maîtrise des différents champs thématiques (selon le cdc ou l'enseignant)	<i>Très important</i>	<i>Important</i>	<i>Pas d'avis</i>	<i>Peu important</i>	<i>Pas important du tout</i>
N=102 manquants=2	1	2	3	4	5
Caractérisation personnelle	59,80%	28,43%	4,90%	3,92%	2,94%
Maison, foyer, environnement	32,35%	51,96%	7,84%	4,90%	2,94%
Vie quotidienne	46,08%	43,14%	3,92%	3,92%	2,94%
Congés et loisirs	22,55%	50,00%	10,78%	13,73%	2,94%
Voyages	22,55%	48,04%	9,80%	17,65%	1,96%
Relation avec les autres	30,39%	43,14%	11,76%	11,76%	2,94%
Santé et bien-être	13,73%	44,12%	14,71%	20,59%	6,86%
Education	29,41%	50,00%	8,82%	7,84%	3,92%
Achats	20,59%	41,18%	11,76%	23,53%	2,94%
Nourriture et boissons	15,69%	40,20%	12,75%	21,57%	9,80%
Services	16,67%	43,14%	14,71%	21,57%	3,92%
Lieux	34,31%	50,00%	4,90%	9,80%	0,98%
Langue étrangère	18,63%	50,00%	16,67%	11,76%	2,94%
Temps (météorologique)	8,82%	20,59%	28,43%	34,31%	7,84%
Temps (chronologique)	27,17%	45,65%	16,30%	9,78%	1,09%
Actualité	25,49%	50,00%	7,84%	10,78%	5,88%

Figure 53 : Champs thématiques identifiés comme prioritaires au troisième degré de l'enseignement secondaire, par les enseignants en langues de BAC1 (n=102, manquants=2)

Alors qu'au premier regard, on pourrait être amené à croire que les réponses sont similaires pour tous les champs thématiques, nous pouvons tout de même y déceler une certaine tendance. Tous les champs que nous avons marqués *en vert dépassent le seuil des 75%* de répondants estimant que la couverture de ce champ thématique dans le dernier degré du secondaire est importante à très importante. En outre, 50% des participants estiment qu'il est important que les thématiques des "congrés et loisirs" ainsi que "langues étrangères" soient abordées avec les élèves en passe de quitter le secondaire. *Plus qu'un simple avis des enseignants du supérieur sur ce qu'il conviendrait de faire dans le secondaire, mettons ici en avant le fait que la formulation de la question stipulait que c'est par rapport aux exigences du cours de BAC1 que le degré d'importance devait être estimé.* De ce fait, ces réponses font donc explicitement référence à des prérequis.

En posant la même question, mais à un niveau différent, c'est-à-dire non plus au niveau des prérequis, mais du cours, notre intention était à nouveau d'essayer de déceler une certaine corrélation entre ce que les enseignants désignent comme prérequis et ce qu'ils font aux cours. Voyons ce qu'il en est grâce aux données de la Figure 54 ci-dessous. Si l'on considère que les cours de langues en BAC1 sont encore largement généraux (voir ci-avant, Figure 36 à Figure 39), il nous semble logique qu'aucun champ thématique en particulier ne fasse l'objet d'une attention exceptionnelle en BAC1 (ce qui serait indiqué par un taux considérable de réponses "5, Très souvent"). La seule thématique qui se

démarque des autres (sans toutefois atteindre le seuil représentatif des 50%) est celle de "la vie quotidienne". Cela vient d'une certaine façon confirmer la tendance générale (vs. spécifique) des cours de langues en première année de bachelier. Il est en effet, à nos yeux, indéniable que cette thématique est générale par excellence, si on la compare par exemple à "services", "relations avec les autres" ou "maison, foyer, environnement"¹⁴². Ces derniers peuvent, en fonction de l'orientation d'études de l'EG1, couvrir un contenu très spécifique. Le premier peut couvrir, entre autres, un lexique très particulier relatif aux banques, à la poste ou l'administration. Le second, les rapports hiérarchiques dans une entreprise et les multiples catégories de personnel. Le troisième peut également s'avérer très spécifique selon que l'on se trouve, par exemple, dans une filière d'études "secondaire générale", "construction" ou "agronomie". En effet, le contenu spécifique qu'un enseignant en filière spécialisée inclura dans ce champ thématique diffèrera fortement de celui conféré par un enseignant du secondaire. Cette hypothèse se vérifie dans le seul cas où nous avons pu interviewer un enseignant en langues dispensant des cours dans la catégorie agronomique. Il estime en effet faire "très souvent" des activités traitant précisément de ce champ thématique (référence : IS_2_2_94)¹⁴³.

Dans la lecture de ces données, poursuivons la discussion en relevant le fait qu'un certain nombre de thématiques sont, dans plus de 50% des réponses, indiquées comme faisant régulièrement l'objet d'activités au cours. Nous les avons marquées de vert dans le tableau. Il est à remarquer qu'elles coïncident toutes avec les thèmes préalablement identifiés comme prioritaires pour le 3^{ème} degré de l'enseignement secondaire (appellation du champ thématique grisé dans la Figure 54), à l'exception de "Education". Ce dernier

¹⁴² Pour ne prendre que trois exemples.

¹⁴³ Notons à cet endroit que ces exemples soulèvent une problématique plus générale encore, à savoir celle de la pertinence des champs thématiques à ce point généraux. En effet, ces champs thématiques couvrent à peu près tous les domaines auxquels peuvent faire référence la grande majorité de textes, sinon tous. Cela souligne le fait qu'une spécialisation des champs thématiques en sous-thèmes, notions ou fonctions plus précises est indispensable. Ils ont une fonction **descriptive** ; ils n'ont cependant pas été conçus pour être utilisés de manière **prescriptive**, comme le font les auteurs des programmes scolaires actuels. Ils ont été conçus pour fournir aux concepteurs de programmes et aux enseignants un lexique commun leur permettant d'utiliser les mêmes termes pour décrire les thématiques abordées aux cours. Dans la lignée des ouvrages comme le Threshold, ils préparent les travaux ultérieurs ayant mené au CECR qui, lui aussi, poursuit ce même objectif : entre autres, fournir aux personnes susmentionnées les moyens de **décrire** leur activité d'enseignement **d'une façon comparable et transparente**. Dans notre travail, les questions sur les champs thématiques servent simplement à établir un ordre de priorités, non à pre-, voire proscrire certains sujets. Cet ordre de priorités est une façon d'introduire une progression et une variété perceptible dans les programmes en langues qui, jusqu'à présent, introduisent les 14 mêmes champs thématiques sans distinction aucune au fil des six années d'enseignement de la LM1 dans le secondaire. Cela peut conduire à la redondance et à l'ennui, comme nous le disent certains EG1 dans le cadre du questionnaire qui leur était adressé : " Clairement aborder plus de thèmes dans le secondaire **et non pas toujours les mêmes (du genre la très célèbre rédaction qui revient chaque année "Qu'as-tu fait de tes vacances ?" ou " Travailler beaucoup plus les dialogues parlés dans des situations réalistes, voire improvisées: par exemple, **arrêter de bassiner les élèves que Jenny est dans la cuisine et Brian à la salle de bains. [...]**"** (Notre mise en forme).

thème, au contraire, se démarque des autres thématiques préalablement identifiées comme prérequis par le fait qu'il est rarement abordé au cours (marqué en rouge dans le tableau).

Fréquence à laquelle sont abordés les champs thématiques (en fonction des activités faites aux cours) (n=38, manquants=2)	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>De temps en temps</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
N=38 manquants=2	1	2	3	4	5
Caractérisation personnelle	10,53%	18,42%	31,58%	36,84%	2,63%
Maison, foyer, environnement	10,53%	21,05%	34,21%	26,32%	7,89%
Vie quotidienne	10,53%	13,16%	31,58%	31,58%	13,16%
Congés et loisirs	5,26%	23,68%	31,58%	36,84%	2,63%
Voyages	10,53%	23,68%	36,84%	26,32%	2,63%
Relation avec les autres	10,53%	26,32%	23,68%	34,21%	5,26%
Santé et bien-être	26,32%	36,84%	13,16%	13,16%	10,53%
Education	5,26%	44,74%	28,95%	18,42%	2,63%
Achats	7,89%	44,74%	23,68%	21,05%	2,63%
Nourriture et boissons	15,79%	31,58%	26,32%	26,32%	0,00%
Services	7,89%	39,47%	39,47%	7,89%	5,26%
Lieux	2,63%	21,05%	42,11%	34,21%	0,00%
Langue étrangère	7,89%	39,47%	36,84%	13,16%	2,63%
Temps (météorologique)	31,58%	44,74%	13,16%	5,26%	5,26%
Temps (chronologique)	5,56%	22,22%	16,67%	50,00%	5,56%
Actualité	10,53%	26,32%	26,32%	28,95%	7,89%

Figure 54 : Fréquence à laquelle sont abordés les champs thématiques au cours de langues en BAC1

Une autre analogie entre les deux figures dont il est question dans ces derniers paragraphes est le fait que les champs thématiques étant très rarement abordés dans la première année de bachelier (marqués en rouge dans la Figure 54, à l'exception de "Education") sont également les thématiques qui ont été désignées le moins souvent comme absolument prioritaires en fin de secondaire (choix "1, Très important" dans la Figure 53). Cette correspondance semble conforter la fiabilité, pour le moins la cohérence, des réponses fournies.

Au vu de ces données, on peut émettre l'hypothèse qu'il serait raisonnable de se concentrer avant toute autre chose sur les thématiques suivantes dans le troisième degré de l'enseignement secondaire de transition (dans l'ordre initial mentionné dans le CECR) :

- 1° Caractérisation personnelle
- 2° Maison, foyer, environnement
- 3° Vie quotidienne
- 4° Education
- 5° Lieux
- 6° Actualité

Le temps chronologique, quoique repris dans les champs thématiques, relève pour nous plus des aspects lexico-grammaticaux que des thématiques de discussion ou de lecture. Il s'agit en effet, en toute logique et d'après les discussions que nous avons pu mener à l'occasion des IS, de donner à l'EG1 les outils nécessaires pour pouvoir relater et comprendre la chronologie des événements, à savoir des conjonctions, prépositions et adverbess marquant les relations temporelles. Il ne s'agit toutefois pas de thématiques de discussion, de dissertation ou de lecture/audition.

Aborder, ensuite, les thématiques "congés et loisirs", "voyages", "relations avec les autres", "nourriture et boissons" et "langues étrangères" semble également indiqué, dans la mesure où cela constituerait une bonne préparation aux cours de langues du supérieur. S'attarder, à ce stade-là du secondaire, sur les thématiques de la "santé et du bien-être", des "achats" ou du "temps météorologique" paraît, par contre, peu opportun.

Bref, afin de cibler un peu mieux l'objectif des cours de langues dans le secondaire, et, vu la concordance assez grande entre les thématiques désignées comme "prérequis" et celles abordées aux cours de langues en BAC1, nous émettons l'hypothèse que les champs thématiques prioritaires que nous évoquons ci-dessus valent bien la peine que l'on s'y attarde davantage en fin d'humanités.

5.2.4 (iii) La prononciation

Après la grammaire et le vocabulaire voyons ce qu'il en est de **la prononciation**.

En prononciation, nous constatons que les prérequis formellement identifiés sont quasiment absents. Même les pourcentages évoqués ci-dessous dans la Figure 55 sont relativement faibles et n'évoquent pas de tendance forte. Respectant notre crédo évoqué dès le début de ce travail, à savoir ne pas vouloir imposer, pre- ou proscrire quoi que ce soit des pratiques enseignantes, nous n'irions pas jusqu'à dire que la prononciation est un domaine qui ne doit pas faire l'objet d'un enseignement explicite en secondaire. En considérant ces seules données, et en attendant d'y apporter la nuance que pourraient amener les réponses des EG1 dans le cadre de l'enquête qui leur était destinée, nous nous

limiterons pour l'instant à dire que l'enseignement formel de la phonétique ne doit pas nécessairement constituer une priorité dans les cours de langues du troisième degré.

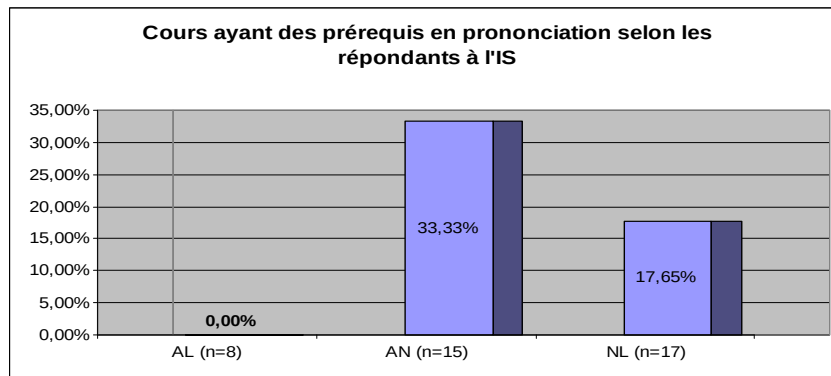


Figure 55 : Pourcentage de cours en langues de BAC1 présentant des prérequis en prononciation (aspect formel de la connaissance de règles) selon les répondants à l'IS, n=40

Quant à savoir si la phonétique est abordée au cours, les données recueillies nous indiquent ceci:

Cours abordant de façon plus formelle des points en prononciation	
AL (n=8)	50,0%
AN (n=14)	50,0%
NL (n=17)	23,5%

Figure 56 : % de cours abordant de façon théorique des aspects liés à la prononciation ; répondants à l'IS, n=39, manquant=1

De façon plus détaillée, sur les 15 répondants qui disent aborder des aspects phonétiques au cours, 7 voient l'alphabet phonétique (tous dans le cadre du cours d'anglais), alors que pour les deux autres langues, les enseignants abordent des particularités fortes de ces langues (ich/ach-Laut en allemand ; g, h, sch ou isch en néerlandais).

En bref, on peut en conclure à ce stade que la connaissance de l'alphabet phonétique peut mieux préparer l'EG1 à son cours d'anglais en BAC1. Néanmoins, cela ne doit, a priori, pas constituer une obligation dans le secondaire étant donné que près d'un enseignant sur deux interrogé dans le cadre de notre recherche le mentionne comme matière nouvelle.

En ce qui concerne le néerlandais, nous ne pouvons pas vraiment établir de priorités claires et bien définies, tant les réponses sont peu nombreuses et évasives.

5.2.4 (iv) La ponctuation & l'orthographe

En *ponctuation* aucun répondant ne nous a fait part de **prérequis** quelconques. En *orthographe* et/ou dans le domaine *socioculturel*, la grande majorité des enseignants n'en indiquent pas non plus (cf. les deux figures suivantes).

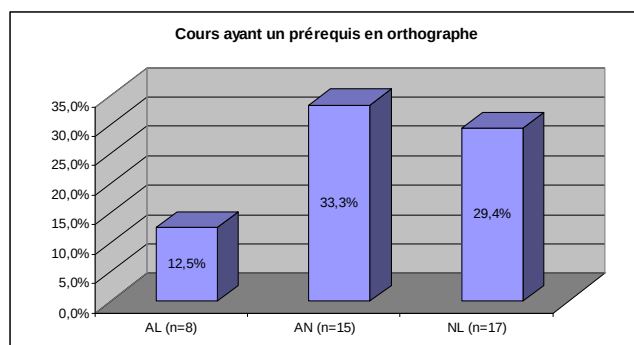


Figure 57 : Pourcentage de répondants à l'IS (n=40) indiquant un prérequis en orthographe

Dans le cadre des cours, seuls 5 répondants sur 39 nous indiquent traiter plus formellement la ponctuation.

En **allemand**, un répondant stipule couvrir les règles de base alors qu'un autre se focalise sur "une ponctuation correcte" dans la correspondance.

En **anglais**, un répondant précise que l'absence de ponctuation en anglais par rapport au français retient son attention, tandis qu'un autre répondant affirme que l'utilisation de la ponctuation dans l'édition de textes mérite quelques attentions au cours.

Le seul répondant ayant indiqué traiter un point relatif à la ponctuation au cours de **néerlandais** a soulevé l'absence de virgule après le premier constituant de la phrase (lorsque ce n'est pas une subordonnée), ce qu'il a appelé "les compléments circonstanciels".

Ces points sont bien précis, mais ne font pas, à notre sens, l'objet d'un consensus suffisamment large que pour être explicitement mentionnés dans le profil seuil que nous élaborons dans le présent travail. Ce qui ne signifie toutefois en rien que nous recommanderions aux enseignants de proscrire tout point relatif à la ponctuation de son cours s'il juge nécessaire d'aborder l'une ou l'autre particularité.

Cours abordant de façon plus formelle des nouveaux points en orthographe	
AL (n=8)	50,0%
AN (n=14)	28,6%
NL (n=17)	35,3%

Figure 58 : % de cours abordant au cours de façon plus formelle des nouveaux points en orthographe, répondants à l'IS, n=39, manquant=1

En orthographe, **au cours**, nous observons à nouveau une différence sensible entre les langues. Nous ne pouvons, comme ci-dessus, expliquer cette divergence que par le fait que les cours d'**allemand** démarrent en règle générale à un niveau inférieur aux les cours d'anglais et de néerlandais. De la sorte, "les bases" à couvrir sont plus larges et, imaginons-nous, les points fondamentaux à voir, plus nombreux. Presque unanimement (à l'exception d'un enseignant qui stipule ne rien voir de façon formelle en orthographe, mais qui prévoit une dictée à l'examen final [sic!]), tous les enseignants mentionnent la particularité des majuscules et du "ß".

En **anglais**, les 4 personnes qui couvrent un point d'orthographe voient les modifications orthographiques liées à la conjugaison (transformation du -y) et le doublement des consonnes.

Enfin, en **néerlandais**, les 6 enseignants mentionnent à l'unanimité les règles relatives aux voyelles/consonnes simples/doubles ainsi que, dans une moindre mesure la particularité du tréma et du tiret.

5.2.4 (v) Aspects socioculturels

Prérequis dans le domaine socioculturel		
AL (n=8)	0,00%	
AN (n=15)	6,67%	
NL (n=17)	17,65%	

Figure 59 : Pourcentage de répondants à l'IS (n=40) indiquant un prérequis dans le domaine socioculturel

L'absence quasiment totale de prérequis dans le domaine socioculturel (cf. Figure 59) tranche de façon assez nette avec la matière abordée au cours (idem).

Cours abordant de façon plus systématique des aspects socioculturels aux cours	
AL (n=8)	87,5%
AN (n=14)	42,9%
NL (n=17)	41,2%

Figure 60 : % de répondants à l'IS (n=39, manquant=1) indiquant traiter explicitement des points socioculturels durant les cours

Voici ce que déclarent couvrir les enseignants du supérieur d'un point de vue socioculturel (Figure 61) :

AL	Landeskunde	4
	Règles de politesse	2
AN	Prises de paroles (règles de politesse)	2
	Littérature	1
	Histoire du/des pays	1
	Culture générale (actualité)	1
	British vs. American English	1
NL	Culture hollandaise	2
	Culture flamande	2
	Découverte de grandes villes flamandes	1
	Paysage médiatique	1
	Prises de paroles (règles de politesse)	1

Figure 61 : Détail des savoirs socioculturels traités au cours de langues du supérieur et mentionnés lors de l'IS

Il nous semble essentiel d'épingler la récurrence dans les trois langues de la mention faite aux règles de politesse et aux prises de parole.

Aucun autre prérequis n'est mentionné de façon récurrente. Mis-à-part une personne mentionnant la culture générale, aucun autre répondant à l'IS n'a mentionné quoi que ce soit de plus et qui soit de l'ordre des "savoirs".

% Cours abordant d'autres "savoirs" d'un point de vue plus formel	
25,0%	
Compétence(s) stratégique(s)	2
Autonomie	1
Culture (générale)	1

Figure 62 : "Autres savoirs" abordés aux cours de langues du supérieur d'après les répondants à l'IS

Ces dernières données viennent conclure la partie de l'IS et de l'enquête online adressée aux enseignants du supérieur et *dédiée aux savoirs*. Nous noterons, outre les observations formulées point par point ci-dessus, qu'à des fins de recherche, si l'on souhaite obtenir des données comparables, le chercheur doit se munir d'une liste de référence. La faiblesse de notre méthodologie de collecte de données a certainement résidé dans la longueur du questionnaire et des listes soumises aux répondants. Le point du vocabulaire mériterait que l'on y consacre une recherche à part entière, tant la problématique est vaste. Les champs thématiques peuvent être déclinés et précisés en fonction des domaines d'utilisation de la langue et il probablement préférable d'adopter une approche plus notionnelle-fonctionnelle dans ce domaine, ce qui permettrait de préciser davantage les

thématiques lexicales (même si cette approche requiert que l'on travaille avec des listes ouvertes). Dans une approche communicative, le fait que l'apprenant-utilisateur soit en mesure d'accomplir un acte langagier avec succès est primordial. Que le mot provienne d'une liste des mots les plus fréquents, du vocabulaire de base ou non importe peu.

En ce qui concerne les autres points, nos données *tendent surtout à démontrer la grande variabilité des exigences* ainsi que le fait que les cours de langues du supérieur, outre la grammaire et le vocabulaire, ne semblent pas couvrir de façon extensive d'autres contenus linguistiques. Il est donc fort difficile d'en déterminer le contenu plus exact à inclure dans un profil d'apprenant.

5.2.5 Les genres textuels : entre attentes et pratiques

L'enseignement et l'apprentissage d'une langue ne se résument cependant pas aux savoirs, quels qu'ils soient. Notre discussion autour de la notion de "compétence communicative" l'a démontré. Ainsi, l'enquête auprès des enseignants en langues du supérieur s'est poursuivie par d'autres points qu'il nous paraissait fondamental d'investiguer. Un de ces points concerne ce que nous appelons, dans un premier temps, les *genres textuels*.

Une précision s'impose avant de détailler les résultats. Nous avons, dans l'IS, utilisé la notion étendard de "**genre textuel**" comme faisant référence à des "**sources**" d'information. Au cours de l'interview, nous ne sommes pas entré dans des considérations théoriques sur les caractéristiques propres à différents registres, genres ou styles textuels en fonction du médium, du schéma argumentatif ou du contenu. Comme nous l'abordons dans la partie dédiée plus amplement à la description de l'IS, cette forme de collecte de données ne se prête pas à de longues considérations théoriques pointues¹⁴⁴ et une analyse théorique des textes utilisés (sur la base des trois caractéristiques évoquées ci-dessus. Voir à ce sujet également Biber & Conrad, 2009) dépasserait le cadre de ce travail. Nous avons, dans les exemples donnés dans la question¹⁴⁵, repris *des sources* aussi variées que possible indiquant au répondant que nos exemples ne sont, d'une part, pas exhaustifs et, d'autre part, qu'il peut mentionner des réponses très diversifiées. Dès lors, à partir de cet endroit, nous parlerons de **sources d'information** et non de *genres textuels*.

Différentes sources peuvent en effet avoir une influence non-négligeable tant sur la complexité des activités que sur leur difficulté. Des textes de presse, par exemple, font fréquemment appel à d'autres savoirs d'ordre général, culturels, économiques, ou parfois spécifiques à des faits d'actualité antérieurs. Faire appel à ces savoirs augmente la complexité cognitive d'une tâche de lecture. En effet, une fiche biographique par exemple, ne fait pas appel à tous ces éléments et présente donc une complexité moindre.

¹⁴⁴ Théorie, qui, par ailleurs, fait encore face à des défis majeurs. Comme le dit Spooren (In : Degand & Bestgen, eds, 2001 : 61) : "Among the major challenges of today's text linguistics is an adequate characterization of the notions like text type and genre." Lorsqu'il s'agit de déterminer les caractéristiques d'un genre textuel donné, se place-t-on au niveau de l'analyse de la phrase ou du discours ? De nombreux facteurs peuvent caractériser un texte, dont deux des plus variés sont probablement la situation de communication et l'intention communicative (Dimter, 1981 : 38). Enfin, étant donné qu'une analyse approfondie du concept étendard de "genre textuel" dépasse le cadre de ce travail, nous renvoyons le lecteur désireux d'en savoir davantage vers l'ouvrage de Biber & Conrad (2009) qui traite des trois questions centrales de l'analyse des variétés de textes : le registre, le genre et le style. Le lecteur comprendra aisément que nous nous sommes permis dans notre enquête le raccourci en employant "genre textuel" comme notion généraliste afin d'éviter de longues explications théoriques peu à propos.

¹⁴⁵ Q 1.2.3 D'après le cahier des charges, à quels genres textuels (presse écrite, interviews d'intérêt général, journaux parlés, romans, brochures, sites web, etc) l'EG1 doit-il avoir été confronté pour être idéalement préparé à aborder le cours qui lui est dispensé ?

La question 2.2.3 aborde le même sujet mais ne fournit plus d'exemples.

Tenter de découvrir de quelles sources proviennent les textes auxquels les EG1 ont de fortes chances d'être confrontés nous paraît donc être une information essentielle à découvrir en vue d'établir le profil que nous recherchons.

Pour ce faire, nous présentons au lecteur différentes façons d'analyser les données. Conformément à ce que nous avons dit ci-dessus dans la partie dédiée à la description des enquêtes et à la justification de nos choix méthodologiques, nous avons voulu bénéficier pleinement des avantages de la technique de l'interview. Nous avons donc opté pour un nombre maximal de questions ouvertes. C'est le choix que nous avons fait pour la question ayant trait aux *genres textuels*, entendons "*sources*" d'informations. L'interview nous a permis de collecter les premières données sur la base desquelles nous avons ensuite dressé une liste reprenant les sources les plus fréquemment citées. Cette liste a alors été utilisée lors de l'enquête online pour laquelle des listes fermées présentent des avantages non négligeables. Le fait de ne pas avoir facilement pu exploiter les données des questions ouvertes liées à la grammaire et au vocabulaire semble nous donner raison sur ce point. Afin de rendre au mieux compte des réponses précises des répondants, mais également dans un souci de pouvoir dégager des tendances grâce à des regroupements, nous présentons ci-dessous deux graphiques pour les prérequis. Le premier (Figure 63) donne les 5 sources les plus souvent citées en tant que prérequis¹⁴⁶. Etant donné que ces 5 sources font invariablement partie de ce que l'on peut appeler "*textes authentiques*" dans une catégorisation plus didactique, nous avons procédé à un regroupement représenté dans la Figure 64.

La première figure ci-dessous n'évoque donc que des *textes authentiques* en rapport avec l'actualité ou les divertissements (web, par exemple). Sur les 40 répondants qui pouvaient évoquer les 5 genres textuels prioritaires à leurs yeux, 32 ont évoqué leurs préférences. Nous totalisons 97 préférences en tout, dont un peu plus de 20% concernent la presse écrite, un peu plus de 13% les journaux télévisés et un peu moins de 10 % des magazines d'actualité. Le top 5 est complété par deux autres sources ayant totalisé précisément 9,4% et 8,3% des occurrences : les sites web et les brochures.

¹⁴⁶ Pour rappel, dans cette question, le "prérequis" évoquait une préparation idéale au cours de langues du supérieur. Ainsi les répondants étaient amenés à exprimer leur avis quant à quels types de textes (entendons "documents issus de quelles sources") les futurs EG1 devraient être confrontés dans le secondaire pour être idéalement préparés au cours de langues de BAC1.

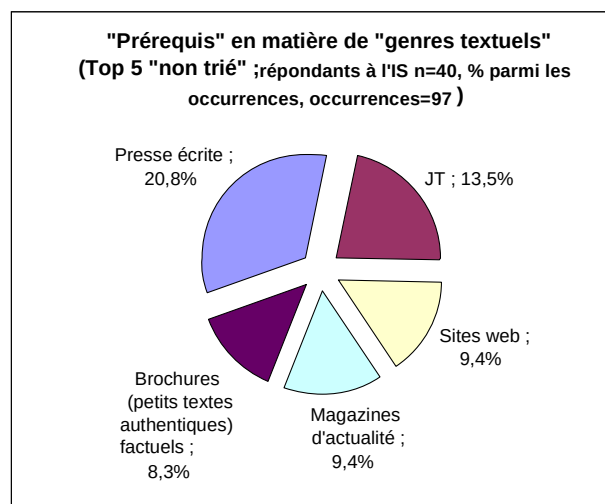


Figure 63 : Sources d'informations à exploiter en fin de secondaire selon les répondants à l'IS (n=40)

Voici la seconde figure présentant un regroupement des données en trois catégories :

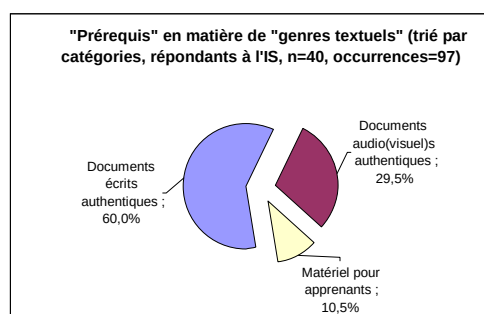


Figure 64 : Sources d'information à exploiter en fin de secondaire et triés par "catégories", répondants à l'IS (n=40)

La tendance dessinée dans la Figure 63 est confirmée dans la mesure où les *textes écrits authentiques* tiennent le haut du pavé, suivis par les *documents audio authentiques*. D'après ce qu'indiquent les enseignants en langues du supérieur, les manuels et magazines destinés spécifiquement à l'apprentissage des langues (repris sous "Matériel pour apprenants") recueillent 10,3% des préférences.

Cette tendance se confirme dans les déclarations des personnes interviewées au sujet des 5 principales sources de textes pour les cours de langues des universités et Hautes Ecoles.

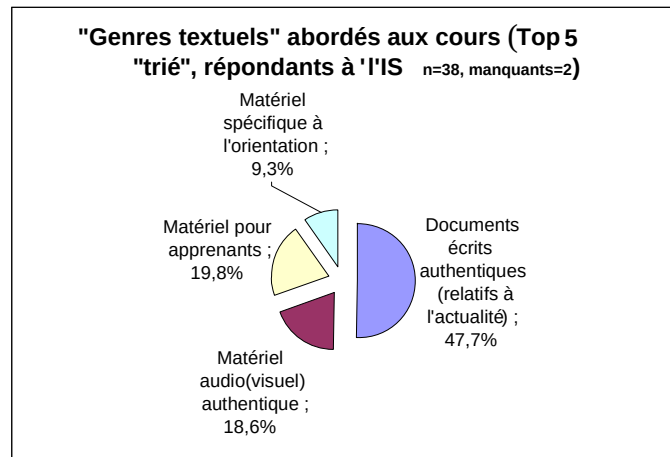


Figure 65 : Sources d'information exploitées au cours de langues en BAC1, catégories triées, répondants à l'IS, n=38, manquants=2

On découvre en effet dans la figure présentée ci-dessus que les *documents écrits ayant trait à l'actualité* sont les plus plébiscités **au cours**. Le matériel pour apprenants (méthodes d'apprentissage et magazines spécifiquement destinés à l'enseignement des langues) semble toutefois *plus prisé dans les cours* du supérieur qu'ils ne sont "recommandés" (entendons indiqués comme prérequis) par ces mêmes enseignants pour le secondaire. Ils passent en effet d'un score d'environ 10% à près de 20%. Le *matériel audio(visuel) authentique* confirme sa place dans les sources favorites. Le matériel semi-authentique (c'est-à-dire le matériel authentique simplifié), les chansons, la littérature ou les sources variées sont mentionnées une seule fois, ce qui fait respectivement 1,16% des réponses.

Comme annoncé, nous avons pu, sur la base de ces premiers résultats, confectionner une liste d'items à soumettre aux répondants à l'enquête en ligne. Le nombre de répondants augmente et les tendances affichées dans les IS restent bien ancrées. Nous constatons que les *documents écrits authentiques (relatifs à l'actualité)* restent indéniablement la source la plus utilisée en support aux cours. Suivi par le *matériel pour apprenants* et les *sources audio(visuelle)s authentiques*. L'élargissement de l'enquête via le formulaire web a introduit *la littérature* dans le top cinq des sources utilisées au cours. Pour compléter cette sélection des cinq sources les plus utilisées en première année de bachelier, nous retrouvons *les textes ayant un contenu spécifique à l'orientation*.

Tout comme pour les nombreux points évoqués supra, nous pouvons **constater une cohérence certaine entre la conception des prérequis qu'ont les enseignants en langues du supérieur et ce qu'ils font au cours**.

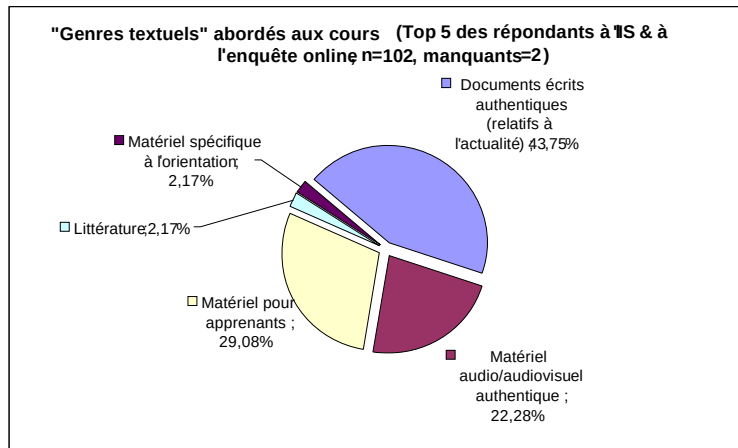


Figure 66 : Les 5 sources d'information prioritairement exploitées au cours, répondants à l'IS et à l'enquête online, n=102, manquants=2

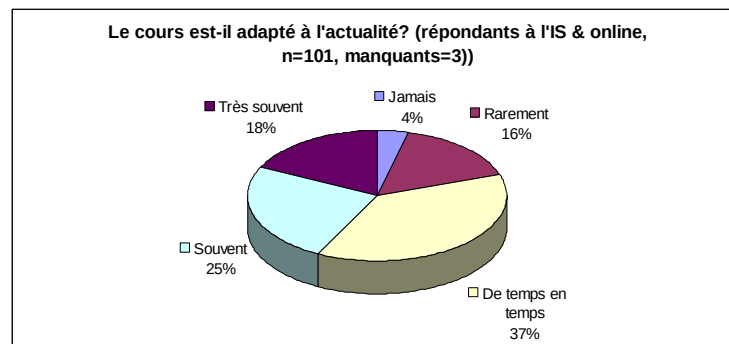


Figure 67 : Le cours de langues en BAC1 est-il adapté à l'actualité ? Répondants à l'IS et à l'enquête online, n=101, manquants=3)

Pour compléter et confirmer une fois encore ces données sur les sources, nous pouvons ajouter que les enseignants de langues germaniques en BAC1 expriment une forte tendance à adapter régulièrement leur cours à l'actualité. En effet, **80% des répondants** indiquent adapter au moins de temps en temps leur cours à l'actualité, ce qui sous-entend, selon nous, un recours à des textes authentiques relatifs à l'actualité. Cette question a également permis de clarifier la notion "d'actualité". En effet, deux grandes catégories de réponses peuvent être dégagées :

- Contrairement aux questionnaires pour les EG1, nous n'avons ici pas défini les notions de "rarement", "souvent" ou "très souvent" en leur attribuant une "fréquence" prédéterminée (comme, par exemple, "rarement = 2 fois par an"). Il ne nous est donc pas possible de dire avec précision ce qu'entendent les répondants par ces notions. Toutefois, deux catégories nous sont apparues lors des échanges. Les personnes indiquant adapter "rarement" ou de "temps en temps" leur cours à l'actualité nous ont précisé que le syllabus est "à l'occasion" mis à jour. Que des sujets qui ont fait l'actualité et qui sont jugés pertinents par les

enseignants sont intégrés dans le syllabus de l'année suivante et remplacent d'autres sujets/textes estimés soit moins pertinents, soit "dépassés". "Actualité" n'est donc pas à prendre dans le sens de sujets ayant fait "la une" dans les jours qui précèdent le cours. L'actualité fait ici référence à des événements qui se sont produits *plus ou moins* récemment ou dont la pertinence est encore d'actualité.

- Les personnes indiquant adapter "souvent" à "très souvent" leur cours à l'actualité sont des enseignants n'ayant dans la plupart des cas soit pas un syllabus de textes, mais essentiellement un recueil d'activités grammaticales, soit disposant d'un syllabus de quelques textes plus spécifiquement liés à l'orientation d'études laissant toutefois du temps pour l'insertion de sujets d'actualité. Dans ce cas, "actualité" est à prendre dans le sens évoqué en premier lieu ci-dessus, à savoir comme étant les sujets ayant fait "la une" dans les jours qui précèdent le cours.

Dans le cadre de notre recherche, nous pouvons retenir qu'il y a une forte propension à utiliser des textes authentiques relatifs de l'actualité (qu'elle soit tout à fait récente ou moins récente, à condition que la pertinence du sujet soit encore actuelle) et que les enseignants s'attendent à ce que les EG1 qui arrivent dans leur cours aient été confrontés à ce type de texte. Vu non seulement le haut degré de cohérence mais aussi le fort consensus qui se dégage dans les limites de ces cinq préférences, il nous semble opportun d'en tenir compte dans le profil d'apprenant qui se dégage au fil de l'analyse des données.

5.2.6 Les compétences stratégiques : le caméléon des prérequis

Un autre aspect de la compétence communicative que nous avons mis en lumière ci-avant est la **compétence stratégique**. En effet, non seulement pour faire "passer" un message, mais aussi pour le décoder, l'utilisateur de la langue recourt à des stratégies, qu'elles soient de planification (de la tâche communicative à exécuter), de compensation (des lacunes) ou de contrôle, voire de remédiation. Elles sont centrales et omniprésentes dans tout acte langagier. C'est la raison pour laquelle nous retrouvons cet item dans nos enquêtes.

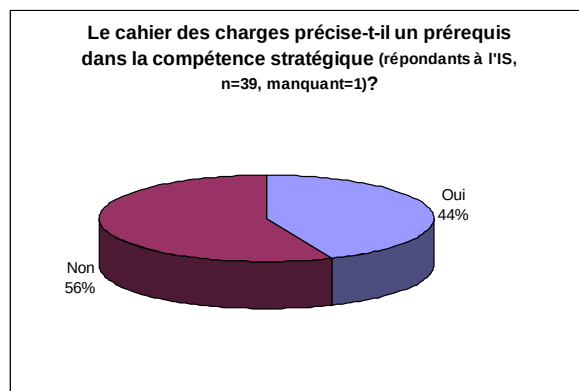


Figure 68 : Les cahiers des charges mentionnent-ils la compétence stratégique en tant que prérequis au cours ? Répondants à l'IS, n=39, manquant=1

Dans le domaine des compétences stratégiques, nous devons souligner que les cahiers de charges ne fournissent pas de détails et que nous reformulions alors la question pour que l'enseignant soit amené à donner *son avis*, c'est à dire nous révéler si lui-même considérerait cet aspect comme étant un prérequis indispensable à une bonne préparation au cours.

En ce qui concerne les **compétences stratégiques**, la majorité des répondants nous indique qu'ils n'exigent pas de prérequis dans ce domaine. Toutefois la tendance n'est pas très affirmée et nous devons y apporter une nuance. Nous avons en effet constaté lors des IS que la notion-même de compétence stratégique était encore fort méconnue de la grande majorité des enseignants interviewés. Ainsi, non seulement une définition s'imposait, mais aussi des exemples plus concrets. Ce n'est qu'alors que certains ont indiqué s'attendre à ce que les EG1 soient munis d'un certain bagage dans cette compétence. Etant donné ce constat, nous prenons le résultat présenté dans la Figure 68 avec beaucoup de précaution et pensons qu'il y a en réalité un consensus bien plus fort qu'il n'y paraît *en faveur de certaines compétences stratégiques* devant être acquises au cours des études secondaires. Comme pour les genres textuels ci-dessus, nous avons, sur la base des réponses recueillies au cours de l'IS, établi une liste des compétences

stratégiques le plus souvent mentionnées afin d'obtenir un nombre de réponses plus significatif.

Il apparaît (cf. Figure 69) que la compétence stratégique est très régulièrement sollicitée dans la première année de formation postsecondaire, ce qui nous incite à croire qu'elle devrait faire l'objet d'un enseignement plus explicite dans le cadre des humanités également.

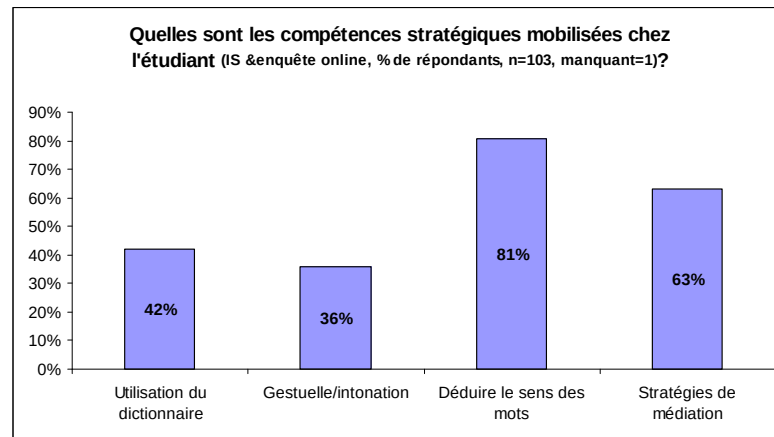


Figure 69 : Compétences stratégiques le plus sollicitées aux cours de langues de BAC1 d'après les répondants à l'IS & à l'enquête online, n=103, manquant=1

Plus particulièrement, il semble essentiel d'amener les apprenants à "s'en sortir" avec les moyens langagiers dont ils disposent. Outre le fait que la déduction du sens des mots, (que ce soit à partir du contexte – ce qui peut inclure l'exploitation des indices paralinguistiques/textuels – ou du contenu du texte) soit une compétence très fortement sollicitée au cours de langues en BAC1, il faut tenir compte des *stratégies de médiation* qui incluent la capacité de l'utilisateur à recourir, par exemple, à des *périphrases* lorsqu'il rencontre une difficulté. Ce qui, in fine, revient également à pouvoir accomplir la tâche communicative en ne recourant qu'à ses propres ressources internes, *sans aide extérieure* (comme un dictionnaire, par exemple). Si l'utilisation du dictionnaire est une stratégie moins sollicitée, c'est probablement dû au fait que, dans un bon nombre de Hautes Ecoles et universités, les locaux ne sont pas spécifiquement destinés aux cours de langues et ne contiennent donc pas d'espace de rangement pour d'éventuels dictionnaires. Le recours à cette stratégie se fait donc certainement plus souvent, mais à travers les travaux ou préparations à domicile. Etant donné que cela laisse l'apprenant "seul face à son dictionnaire", nous estimons qu'il n'est donc pas inutile de tenter de développer cette compétence au cours des humanités, même si, comme nous le verrons plus loin, l'équipement en dictionnaires est loin d'être idéal dans le contexte scolaire également.

Enfin, mentionnons le fait qu'un certain nombre d'enseignants semblent sensibiliser leurs élèves à l'utilisation d'un langage non verbal avec une attention toute particulière à la gestuelle et à l'intonation. Cet aspect est effectivement un élément clé dans la progression

vers une utilisation "naturelle" de la langue étudiée et mérite certainement notre attention dans le cadre de ce travail.

5.2.7 Les aspects sociolinguistiques. Entre prérequis et cours : des apparences peut-être trompeuses

Les quelques derniers éléments d'enquête portent sur des **aspects sociolinguistiques**, à savoir la capacité des EG1 à pouvoir reconnaître/comprendre, voire utiliser :

- différents registres de la langue ;
- des collocations, expressions idiomatiques, proverbes ou dictons ;
- différents dialectes ou accents ;
- les règles de politesse caractéristiques de la communauté parlant la langue cible.

En ce qui concerne la reconnaissance ou l'utilisation de différents **registres**, les enseignants du supérieur ne semblent pas exiger de prérequis puisque seul 15% des répondants à l'IS le font (Figure 70).

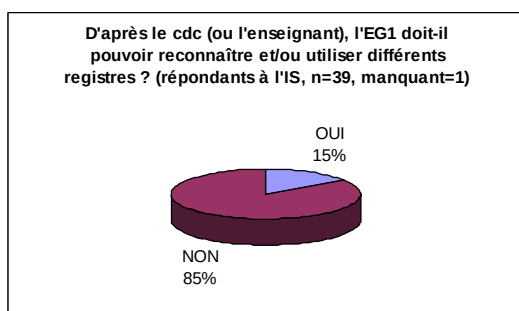


Figure 70 : Répondants à l'IS au sujet des prérequis en matière de registres de la langue, n=39, manquant=1

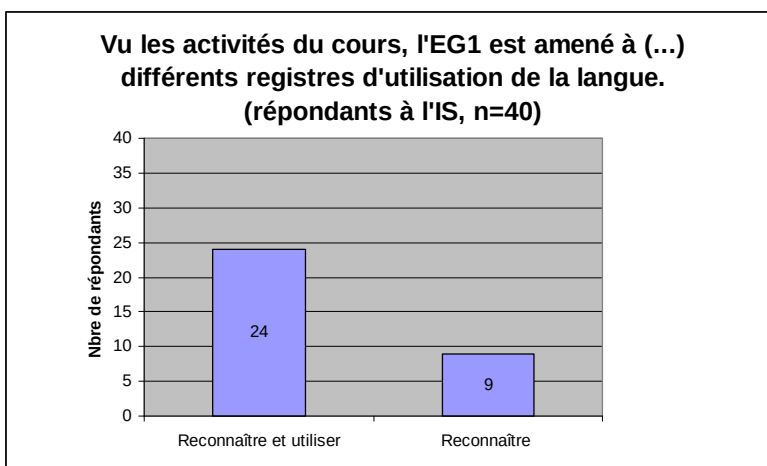


Figure 71 : Répondants à l'IS au sujet de l'utilisation de différents registres de la langue au cours en BAC1, n=40

Ce qu'il faut retenir de la Figure 71, c'est qu'elle nous indique que 60% (24/40) des enseignants font appel à différents registres de la langue, tant de façon active que

réceptive, alors que 7 répondants sur 40 mentionnent ne pas solliciter les EG1 sur ce point. Pour découvrir de quels aspects il s'agit, tournons-nous vers la Figure 72.

Reconnaître et utiliser	24
Formel/informel	13
Différence entre style écrit/oral	5
Ecrits formels	1
Oral moins formel	1
Reconnaître	9
Formel/informel	5
Différence entre style écrit/oral	4
Reconnaître différents styles lors des activités	3

Figure 72 : Détail des différents registres abordés au cours de langues en BAC1, répondants à l'IS, n=40

Nous y découvrons que c'est avant tout la *distinction entre le registre formel et informel* qui retient l'attention des enseignants. Les autres distinctions mentionnées ne font, à nos yeux, pas l'objet d'un consensus suffisamment large que pour être retenus dans notre travail.

C'est, ensuite, vers l'utilisation (ou la connaissance passive) de **collocations, expressions idiomatiques, proverbes ou dictons** que nos questions se sont orientées (cf. Figure 73). Nous y observons un score identique à celui obtenu à la question précédente. Sur la base de ces résultats, nous pouvons avec une certaine assurance formuler l'hypothèse que les EG1 ne doivent pas disposer d'un bagage particulier dans ce domaine précis (collocations mises à part ; cf ci-dessous) étant donné que même aux cours (Figure 74), les enseignants ne semblent pas se focaliser sur ces aspects-là de l'utilisation de la langue étudiée.

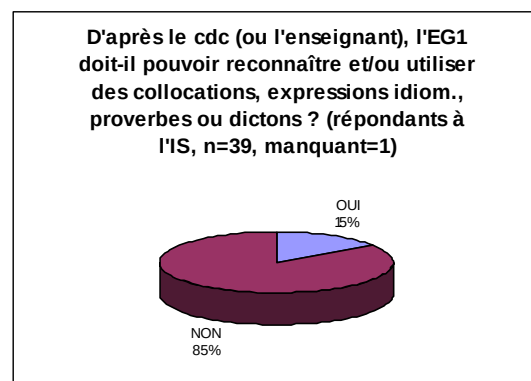


Figure 73 : Répondants à l'IS au sujet des prérequis en matière de connaissances de collocations, express. idiom., proverbes et dictons, n=39, manquant=1

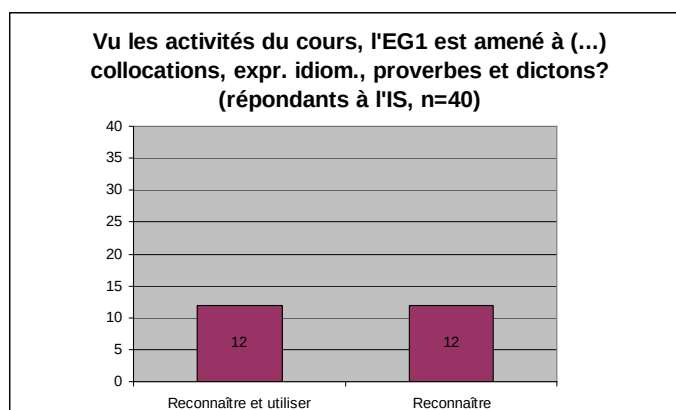


Figure 74 : Répondants à l'IS indiquant l'étendue de leur recours à des collocations, expr. idiom., proverbes et dictons dans le cadre de leur cours en BAC1, n=40

Reconnaître et utiliser	12
Collocations	8
Expressions idiomatiques	2
Ce qui est vu dans le voc.	2
Ce qui est dans le voc. de base	2
Reconnaître	12
Ce qui est vu dans le voc.	9
Collocations	3
Expressions idiomatiques	2
Proverbes	1

Figure 75 : Détail concernant le recours à des collocations, express. idiom., proverbes et dictons au cours de langues en BAC1, répondants à l'IS, n=40

De ces deux figures (Figure 74 & Figure 75) il faut retenir que seuls 30% des enseignants qui se sont exprimés à l'occasion des IS indiquent que leur cours en BAC1 demande aux étudiants de pouvoir à la fois reconnaître et utiliser, principalement, des collocations.

*Ceci nous incite à postuler que, **mis à part les collocations**, les expressions idiomatiques, proverbes et dictons ne doivent pas impérativement faire l'objet d'une attention soutenue en secondaire.*

Nous souhaitons souligner avec insistance le fait que les collocations sont à distinguer des expressions idiomatiques, des proverbes et des dictons. Si l'on peut aisément concevoir le fait qu'il ne faille pas de connaissance étendue des proverbes et des dictons, voire des expressions idiomatiques, aux niveaux que nous visons dans le présent travail, il nous paraît crucial d'attirer l'attention de tous les acteurs de l'enseignement des langues sur l'importance des collocations dans les langues en général et, en particulier, dans les langues étrangères. Comme le dit Nation (2001 : 323), "parler couramment et correctement une langue requiert des connaissances collocationnelles." Nous reviendrons

plus loin brièvement sur certaines caractéristiques permettant de sélectionner les collocations potentiellement intéressantes dans le cadre des cours de langues en milieu scolaire.

En avant-dernier lieu, nous pensons qu'il est bon d'indiquer que les EG1 ne doivent, a priori, pas avoir une oreille particulièrement bien éduquée à la reconnaissance de différents **dialectes et accents**. Même si plus haut dans le texte nous avons découvert que le matériel authentique (tant écrit qu'oral) constitue le support de prédilection au cours de langues, ce matériel ne doit pas nécessairement pousser l'authenticité jusqu'à la découverte des accents nationaux, régionaux, voire locaux (voir Figure 76).

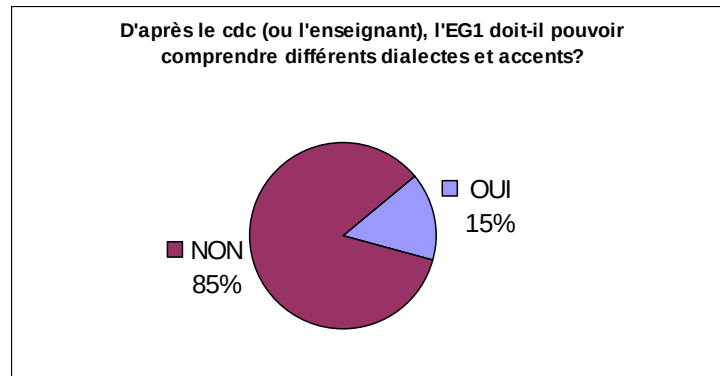


Figure 76 : Répondants à l'IS au sujet des prérequis en matière de confrontation à des dialectes et accents de la langue cible, n=39, manquant=1

Cette tendance est largement confirmée par les activités organisées au cours puisque là aussi une majorité d'enseignants déclare ne pas particulièrement confronter l'EG1 à différents dialectes et accents.

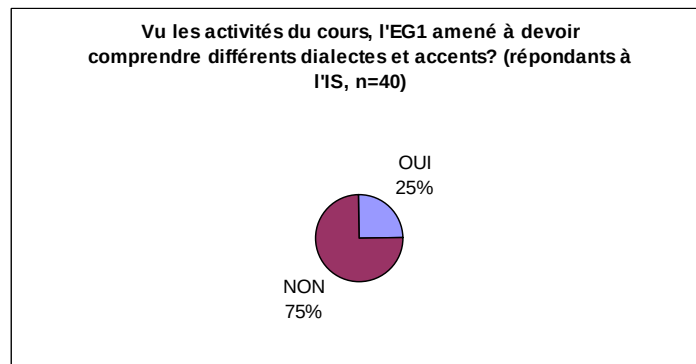


Figure 77 : Confrontation des EG1 à différents dialectes et accents aux cours, selon les répondants à l'IS, n=40

Le dernier point que nous souhaiterions soulever dans ce chapitre dédié aux données recueillies auprès des enseignants en première année postsecondaire concerne **l'utilisation, à bon escient, des règles de politesse** caractéristiques de la communauté parlant la langue cible. La Figure 78 ci-après nous indique que cet aspect

sociolinguistique-ci est davantage exigé comme prérequis (par rapport aux points précédents), mais cependant pas par la grande majorité des répondants. Et seuls 50% des répondants indiquent y prêter une attention particulière aux cours (Figure 79), plus particulièrement à l'utilisation des règles de politesse régissant les échanges oraux ou, le cas échéant, l'utilisation correcte du vous/tu (voir détails de la Figure 80).

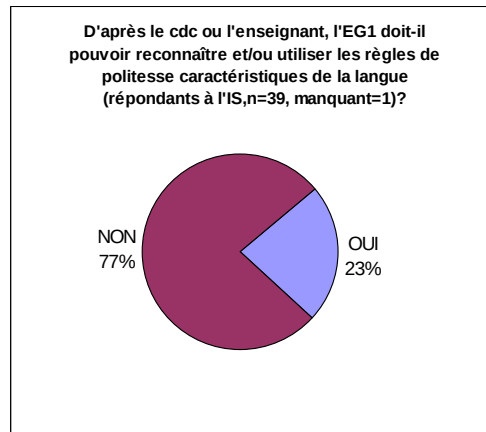


Figure 78 : Répondants à l'IS au sujet de prérequis en matière d'utilisation des règles de politesse caractéristiques de la communauté parlant la langue cible, n=39, manquant=1

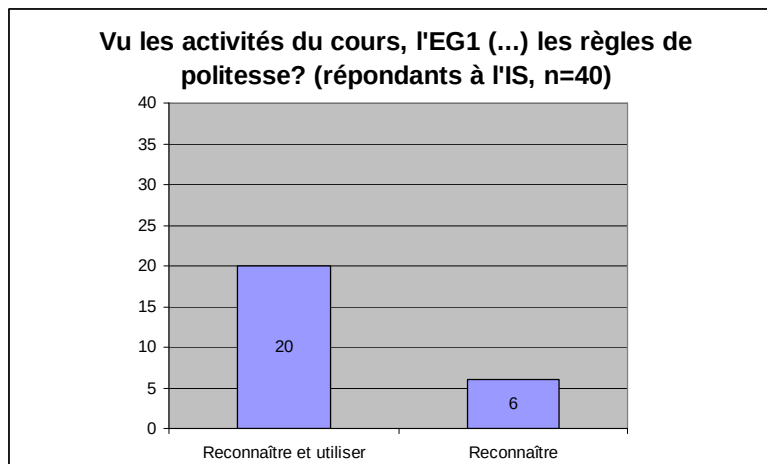


Figure 79 : Répondants à l'IS au sujet de l'utilisation des règles de politesse caractéristiques de la communauté parlant la langue cible, n=40

Reconnaître et utiliser	20
A l'oral	9
Vous/tu	5
Dans la correspondance	5
Politesse élémentaire	4
Titres (Allemand)	2
Culturelles (Flandre/Pays-Bas)	2
Reconnaître	6
Politesse élémentaire	4
Vous/tu	1
Titres	1
Oral	1

Figure 80 : Détail des réponses concernant l'utilisation des règles de politesse caractéristiques de la communauté parlant la langue cible, n=40

Concluons qu'aucun des points ayant trait à des aspects sociolinguistiques de l'utilisation de la langue ne dégage un fort consensus, que ce soit en termes de prérequis ou bien dans le cadre du cours de BAC1. Nous pouvons provisoirement tenter d'en déduire que ces aspects de la langue que l'on retrouve dans les niveaux supérieurs de maîtrise de la langue du CECR ne font, à juste titre, pas l'objet d'un enseignement régulier ou approfondi à ce stade de l'enseignement des langues. Nous pensons donc qu'ils ne doivent pas être prioritaires dans le cadre des humanités non plus, à l'exception des collocations.

5.3 Quand les étudiants nous parlent de leurs cours de langues, l'approche centrée sur l'apprenant prend tout son sens

Venons-en maintenant au questionnaire adressé aux EG1. Avant de détailler les données plus précises au sujet du niveau de compétence atteint à la fin du secondaire (résultats que nous mettons tout de suite en balance avec l'estimation des étudiants au sujet de la préparation reçue dans le secondaire par rapport aux exigences du cours qu'ils suivent actuellement), nous pensons utile de donner une indication quant au niveau de départ des cours de langues des répondants. La Figure 81 nous en fournit un aperçu.

Niveau de départ du cours en BAC1.

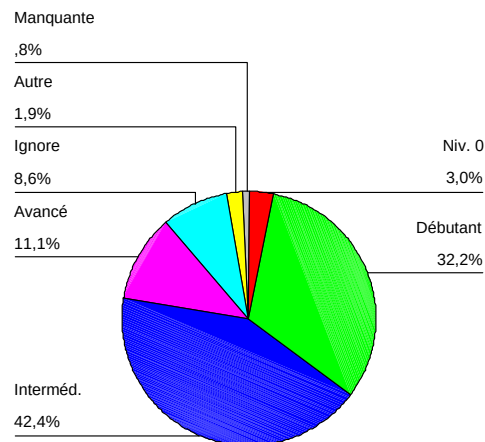


Figure 81 : Niveau de départ des cours en BAC1, selon les EG1, n=1128, manquants=9

Quoique ne nous fournissant qu'une indication tout à fait grossière quant au niveau de départ des cours du supérieur selon les EG1, notons que près de 3 EG1 sur 4 suivent un cours "débutant"¹⁴⁷ à intermédiaire. Les cours de niveau 0 ou destinés, a priori, à des personnes n'ayant jamais suivi de cours de la langue en question sont, pour le moins, très rares dans notre échantillon. Il est, à nos yeux, également surprenant de constater que plus de 8% des EG1 ignorent le niveau de leur cours. Cela sous-entend qu'ils ne savent pas estimer le niveau du cours qu'ils suivent et/ou que cette information n'a pas été explicitement mentionnée à l'étudiant, ou qu'il n'a pas intégré cette information.

¹⁴⁷ Dans les questionnaires, la notion de "débutant" était mise en opposition avec le cours de niveau 0 ou débutant intégral. Ainsi, nous lui avons attribué la définition suivante : "Niveau débutant ou "faux débutant" (on ne suppose pas vraiment de connaissance de départ, mais il vaut mieux avoir déjà suivi un cours pour ne pas être confronté à l'impossible)".

5.3.1 Les EG1 s'expriment au sujet de leur niveau de compétence à l'issue du secondaire

De la généralité, allons vers plus de précision. Abordons le niveau de compétence que s'attribuent les EG1 dans les différents domaines de performance. Voici un récapitulatif (Figure 82) détaillant les fréquences des réponses (valides et manquantes) obtenues grâce à l'enquête adressée aux étudiants. Ce tableau montre que nous avons trié les étudiants en fonction du nombre d'années durant lesquelles ils ont suivi le cours de la langue en question dans le secondaire.

		Observations					
		Valide		Manquante		Total	
	Nbre d'années de cours dans le sec.	N	%	N	%	N	%
CL	2 ans	57	100,0%	0	,0%	57	100,0%
	4 ans	411	99,8%	1	,2%	412	100,0%
	6 ans	644	99,8%	1	,2%	645	100,0%
CA	2 ans	57	100,0%	0	,0%	57	100,0%
	4 ans	411	99,8%	1	,2%	412	100,0%
	6 ans	643	99,7%	2	,3%	645	100,0%
IO	2 ans	57	100,0%	0	,0%	57	100,0%
	4 ans	411	99,8%	1	,2%	412	100,0%
	6 ans	644	99,8%	1	,2%	645	100,0%
EO	2 ans	57	100,0%	0	,0%	57	100,0%
	4 ans	410	99,5%	2	,5%	412	100,0%
	6 ans	643	99,7%	2	,3%	645	100,0%
IE	2 ans	57	100,0%	0	,0%	57	100,0%
	4 ans	411	99,8%	1	,2%	412	100,0%
	6 ans	643	99,7%	2	,3%	645	100,0%
EE	2 ans	57	100,0%	0	,0%	57	100,0%
	4 ans	411	99,8%	1	,2%	412	100,0%
	6 ans	643	99,7%	2	,3%	645	100,0%
GR	2 ans	57	100,0%	0	,0%	57	100,0%
	4 ans	411	99,8%	1	,2%	412	100,0%
	6 ans	642	99,5%	3	,5%	645	100,0%
VOC	2 ans	57	100,0%	0	,0%	57	100,0%
	4 ans	411	99,8%	1	,2%	412	100,0%
	6 ans	644	99,8%	1	,2%	645	100,0%

Figure 82 : Les EG1 à diplôme belge s'expriment au sujet de leur niveau de compétence à l'issue de secondaire, en fonction du nombre d'années passées à y étudier la langue (les 3 langues confondues)

La question dont quelques données préliminaires sont synthétisées ci-dessus leur demandait d'estimer leur niveau de compétence acquis à la fin du secondaire dans la langue de référence.

Le tableau ci-dessus ne reprend pas tous les répondants à l'enquête. En effet, il ne reprend que les étudiants :

- ayant obtenu un diplôme secondaire belge ;
- étant étudiant de première génération ;
- ayant clairement indiqué le choix d'une langue de référence pour le questionnaire ;
- ayant suivi des cours de cette langue dans le secondaire.

Ce tri dans notre base de données réduit le nombre de participants de 2892 à 1137 (cf. Figure 15 & Figure 16, p.149). Sur ces 1137 EG1, 1114 ont complété les données relatives à la question (comme on peut le vérifier en additionnant les chiffres des variables 2, 4 et 6 ans dans la colonne "N" à droite du tableau (Figure 82).

Nous pensons que les graphiques plus détaillés qui suivent sont une bonne introduction à l'exploration des données issues de l'enquête destinée aux EG1. En outre, ils sont, à nos yeux, un point de comparaison intéressant avec la Figure 34. Rappelons ici que cette figure introduisait l'analyse des réponses des *enseignants en langues du supérieur* et nous fournissait un aperçu de l'*opinion qu'ils ont au sujet du niveau en langues des EG1* à leur entrée en BAC1. Le portrait qui est fourni (p. 160) est surprenant, puisque *moins d'un enseignant sur cinq* seulement juge le niveau des EG1 "suffisant". Dans ce qui suit, ce sont les étudiants eux-mêmes qui nous révèlent comment ils jugent leur niveau dans les différents domaines de performance.

		CL	CA	IO	EO	IE	EE	GR	VOC
N	Valide	1134	1133	1134	1132	1133	1133	1131	1134
	Manquante	3	4	3	5	4	4	6	3
Médiane		7,00	6,00	6,00	6,00	7,00	7,00	7,00	7,00
Mode		8	7	6	6	7	7	7	7
Ecart-type		1,601	2,076	2,181	2,233	2,048	2,108	2,075	1,857
Asymétrie		-1,054	-,411	-,438	-,695	-,937	-,927	-,732	-,782

Figure 83 : 1137 EG1 estiment leur niveau de compétence dans les différents domaines de compétence sur une échelle de 0-10

Nous avons repris dans la Figure 83 les données statistiques de *médiane*, *mode*, *écart-type* ainsi qu'une valeur indiquant la "forme" de la distribution des données (Field, 2009 : 138) : *l'asymétrie*.

Nous avons préféré **la médiane** à la moyenne, car elle est moins sensible aux "valeurs extrêmes" (Field, idem : 23). Nous nous devons de constater que, dans les données

recueillies, les estimations des étudiants incluent régulièrement les extrêmes 0 et 10 de l'échelle, comme tend par ailleurs à le démontrer l'asymétrie élevée des résultats.

Nous avons ensuite opté pour le "**mode**", parce que celui-ci convient également particulièrement aux résultats. Nous constaterons en effet plus bas dans les histogrammes que la distribution des réponses est "*modale*" dans la mesure où nous observons un pic particulièrement prononcé de réponses pour une certaine valeur sur l'échelle de mesure. La valeur "mode" peut donc en un coup d'œil nous *situer le score le plus fréquent des données*.

Afin de ne pas alourdir inutilement les données, nous ne reprenons ici que ***l'écart-type***, sans la variance. En effet, la dernière étant simplement le carré de l'écart-type, il nous paraît plus pertinent de connaître *l'écart moyen* entre la moyenne et les observations reprises dans les données (=écart-type) plutôt que d'en avoir la valeur au carré (Field, id. : 37).

Enfin, ***l'asymétrie*** nous indique à quel bout de l'échelle nos données présentent une "anomalie" par rapport à une distribution dite "normale" ou "gaussienne". Une *asymétrie positive* indiquerait que nous avons un nombre plus élevé de réponses groupées vers l'extrémité basse de l'échelle, tandis qu'une *asymétrie négative* (telle que celle que nous observons dans les données représentées dans la Figure 83) indique un regroupement des réponses vers l'extrémité "haute" de l'échelle, c'est-à-dire les scores plus proches de 10¹⁴⁸.

Si nous nous en tenions à ces résultats, c'est à dire :

- asymétrie négative pour tous les éléments ;
- mode de 6 minimum,

nous pourrions croire que les étudiants estiment avoir un bon niveau de compétence dans tous les domaines de performance. Nous verrons ci-dessous qu'il n'en est pourtant pas de même partout. Ainsi, dans les différents domaines de performance, nous pouvons lire avec plus de détail les résultats comme suit.

En ce qui concerne ***la compréhension à la lecture*** (CL), les répondants estiment, en moyenne, leur niveau de compétence à 7/10 (médiane). Le plus grand nombre de répondants indique un niveau estimé à 8/10 (mode). La tendance des répondants à s'adjuger une "bonne note" en CL est confirmée par l'asymétrie hautement négative (voir ci-dessus).

Ce que nous évoquons ci-dessus par rapport à l'asymétrie se vérifie également dans des simples statistiques de fréquence. Dans la figure représentée ci-dessous (Figure 84), nous

¹⁴⁸ Afin de ne pas allonger inutilement le texte, nous ne reprendrons pas systématiquement tous ces éléments pour tous les domaines de performance. Nous nous limiterons aux données les plus révélatrices.

pouvons en effet constater que seul un très faible pourcentage (cellule grisée dans la figure) de répondants s'estime peu compétent avec un score en-dessous de 5. On peut y lire également que presque 50% des répondants s'attribuent un score de 7 ou plus. Outre la simple présentation des fréquences, essayons de voir quels sont les facteurs qui amènent les étudiants à s'évaluer de façon aussi différente (asymétrique)¹⁴⁹.

	Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Pas compétent du tt	3	,3	,3
1	7	,6	,9
2	6	,5	1,4
3	18	1,6	3,0
4	33	2,9	5,9
5	72	6,3	12,3
6	153	13,5	25,7
7	307	27,0	52,8
8	341	30,0	82,9
9	143	12,6	95,5
Tt à fait compétent	51	4,5	100,0
Total	1134	99,7	
Manquante	3	,3	
Total	1137	100,0	

Figure 84 : Statistiques de fréquence avec pourcentage cumulé de l'estimation des EG1 de leur degré de compétence à la fin du secondaire en CL, échelle de 0 - 10

Pour cela, nous reproduisons ci-après systématiquement deux boîtes à moustaches étroitement liées. Celle de gauche indiquera à chaque fois le niveau de compétence que les EG1 estiment avoir atteint à la fin du secondaire (dans le domaine de performance en question indiqué au coin inférieur gauche du graphique). Les figures de droite nous indiquent la façon dont les EG1 jugent la formation reçue dans le secondaire dans ce même domaine de performance. Nous pouvons de la sorte jeter un œil aux différents scores en *différenciant les EG1 ayant fait respectivement 2, 4, ou 6 années de cours dans la langue de référence dans le secondaire*¹⁵⁰ (ci-après dans le texte: groupe 2 ans, groupe 4 ans ou groupe 6 ans). Cette distinction entre les trois groupes, si elle donne des résultats significatifs, nous indiquera la possible (probable, voire souhaitable) relation qui existe

¹⁴⁹ Nous ferons systématiquement appel aux boîtes à moustaches (dont nous expliciterons dans le texte la signification) pour tenter d'expliquer le degré d'asymétrie des données. Etant donné cela, nous ne reprendrons plus, dans le texte, ni les fréquences générales (sans le tri 2, 4 ou 6 années d'étude), ni la valeur de l'asymétrie. Le lecteur curieux pourra toujours revenir à la Figure 83 pour y retrouver le score précis.

¹⁵⁰ Vu les données dont nous disposons, il serait possible de distinguer davantage encore, par exemple entre les trois langues. Cependant, à nos yeux, le profil d'apprenant que nous développons ici, est un profil en **langues modernes**, et non un profil particulier pour une langue germanique donnée. Nous pouvons concevoir que la curiosité du lecteur particulièrement impliqué dans l'enseignement d'une des trois langues reste ici sur sa faim. Toutefois, le profil seuil que nous élaborons sera un profil "global" en langues modernes, ce qui, à nos yeux, rend caduque la distinction entre les langues à ce niveau-ci.

entre le nombre d'années passées à étudier une langue et le niveau¹⁵¹ que les EG1 estiment avoir atteint. Cela peut également constituer un indice clair à l'attention des régulateurs de notre système éducatif quant à la nécessité de réfléchir, par exemple, à un nombre d'heures d'enseignement des langues "minimal" dans des filières de transition (ou aux autorités de l'enseignement supérieur quant à l'impérieuse nécessité d'organiser ces cours de remise à niveau afin de mettre, par exemple les EG1 ayant suivi une LM3, sur un pied d'égalité avec le niveau de la LM2).

Concrètement, si tous les EG1 confondus se situent, en moyenne à 7/10 en CL (Figure 85), nous constatons (avec un certain soulagement) qu'il y a une progression dans le niveau de compétence que les étudiants s'attribuent en fonction du nombre d'années d'enseignement de la langue en question dans le secondaire. Ceux ayant fait le moins d'années de langue dans le secondaire se donnent en effet une note médiane de 6 (médiane en trait discontinu et gras). Les groupes 4 ans et 6 ans se situent respectivement à 7 et 8/10. L'image globale qu'ont donc les EG1 de leur niveau de compétence en CL est positive. La modale reprise dans la Figure 83 vient appuyer cela, puisqu'elle est égale à 8. Il est également fort intéressant d'observer que plus le nombre d'années de cours de langues augmente, plus l'auto-évaluation des étudiants est homogène. Cela nous est indiqué par l'ampleur décroissante des bâtonnets rouges et des moustaches en forme de traits verticaux terminés par une perpendiculaire. Ces détails indiquent les "*quartiles*", qui sont une manière de *diviser les données en quatre parts égales*. Sans rentrer dans le jargon statistique, nous indiquons encore à l'intention du lecteur que toutes les données comprises entre la ligne horizontale supérieure (haut de la moustache) et le haut du bâtonnet rouge représentent le top 25% des données ; l'intervalle entre la ligne horizontale basse et le bas du bâtonnet rouge, le regroupement des 25% de répondants se situant en bas de l'échelle (bottom 25%¹⁵²). Le bâtonnet rouge reprend les 50% des réponses les plus fréquentes.

¹⁵¹ Notons qu'à l'heure actuelle la différence n'est guère explicitée dans les référentiels. Nous reviendrons sur cette nécessité plus loin dans le texte.

¹⁵² Attention! En interprétant les graphiques situés à chaque fois à droite sur la page et faisant référence au jugement des répondants quant à la préparation reçue dans le secondaire dans les différents domaines de performance qu'ils ont, il faut tenir compte du fait que l'échelle est inversée. Le score de 6 est le moins bon score, tandis que le 1 est le meilleur. Il faut donc inverser la représentation que l'on a du top 25% et du bottom 25%. Nous tenterons d'expliciter ceci dans notre texte et d'éviter les notions "top" ou "bottom" dans ces cas-là. Toutefois, le lecteur, en observant ces graphiques, doit en tenir compte.

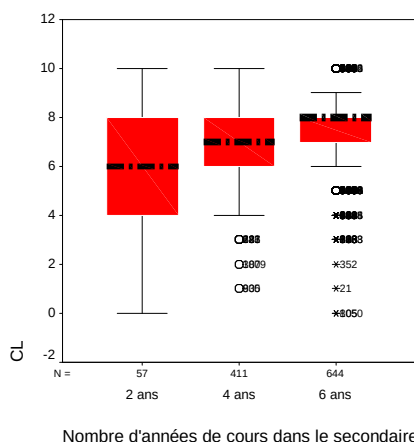


Figure 85 : Degré de compétence estimé par les EG1 en CL à la sortie du secondaire

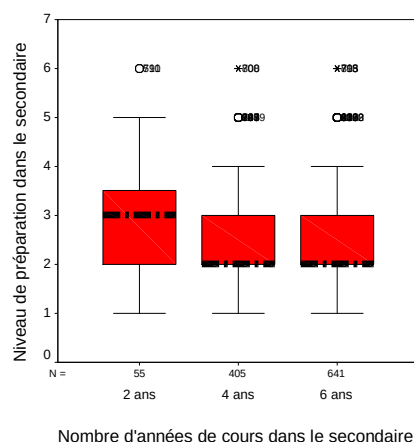


Figure 86 : Estimation du niveau de préparation reçue dans le secondaire en CL

Le *quartile supérieur* (le quart des réponses supérieures à la médiane) est situé au-dessus de la médiane, le *quartile inférieur* (le quart des réponses inférieures à la médiane) en-dessous. Lorsque la médiane se trouve sur la limite inférieure ou supérieure du bâtonnet, cela signifie qu'un quart des répondants se trouvent sur la médiane¹⁵³.

Concrètement, d'après les moustaches, en CL, 25% des étudiants ayant effectué deux années d'études d'une langue dans le secondaire s'adjugent un score compris entre 0 et 4/10 alors qu'un autre quart d'entre eux se situe entre 8-10/10. La moitié "centrale" des répondants (représentée par le bâtonnet) se situe entre 4-8/10 avec un score médian de 6. Pour encore plus de détails, servons-nous à présent des données présentées dans la Figure 85. Ces données synthétisent les réponses des EG1 à la Q16 : "*Dans les activités suivantes, par rapport aux exigences du cours de langues du supérieur suivi actuellement, j'estime que la préparation dans le secondaire a été...*". Les 6 options de réponses proposées allaient de "1 très bonne" à "6 très mauvaise".

¹⁵³ Le lecteur sera également confronté à une boîte à moustaches... sans moustaches. Seule la médiane peut en effet être rendue dans le graphique. Cela représente le fait que les réponses atteignent un niveau de cohérence tel, que presque 100% des réponses les plus fréquentes sont concentrées sur la même réponse. L'intervalle est donc nul et le consensus quasi-total. Seul apparaîtront quelques "outliers", cf. par exemple Figure 113.

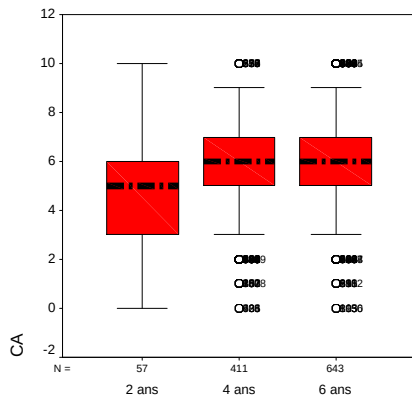
Les autres éléments (points, chiffres superposés et astérisques) indiquent des données "exceptionnelles", c'est-à-dire qui s'écartent des données que l'on pourrait s'attendre à trouver, vu les moyennes observées. Ces indications servent entre autres à détecter des erreurs dans la base de données (dues, par exemple, à une erreur de retranscription). Dans notre cas, il n'y a pas d'erreur de retranscription possible puisque toutes les données sont électroniques. Ces indications nous renvoient donc simplement vers les personnes ayant répondu de façon "inattendue".

Le groupe 2 ans estime que **la préparation reçue dans le secondaire** était, globalement, plutôt bonne (médiane = 3, quartile inférieur et "bottom 25% tendant à indiquer une "bonne" à "très bonne" préparation). Ceci est surprenant si on se réfère à l'estimation relativement faible de leur niveau de compétence.

Il est, en outre, intéressant d'observer que tant les étudiants du groupe 4 ans que ceux du groupe 6 ans ont un jugement identique de leur niveau de préparation : un score médian de 2 (soit "bonne") représentant 25% des réponses. En d'autres termes encore, 50% des répondants estiment avoir reçu une préparation qu'ils jugent "très bonne à bonne" et, si nous tenons compte du quartile supérieur, 75% l'estiment de "plutôt bonne à très bonne" (par rapport aux exigences du cours de langues du supérieur suivi actuellement).

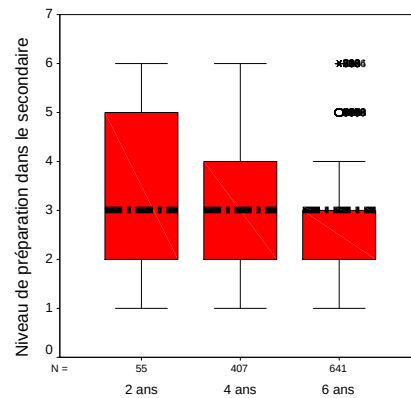
Etant donné que les boîtes à moustaches nous livrent des informations plus détaillées en tenant compte du nombre d'années passées à étudier la langue dans le secondaire (ce que ne nous fournissent pas des tableaux similaires à la Figure 84), nous nous limiterons ci-après à ne proposer que des boîtes à moustaches¹⁵⁴.

En ce qui concerne **la compréhension à l'audition** (CA), les étudiants nous indiquent ce qui suit (Figure 87 et suivante).



Nombre d'années de cours dans le secondaire

Figure 87 : Degré de compétence estimé par les EG1 en CA à la sortie du secondaire



Nombre d'années de cours dans le secondaire

Figure 88: Estimation du niveau de préparation reçue dans le secondaire en CA

Par rapport à la CL, *les EG1 ont une moins bonne image de leur compétence en compréhension à l'audition*. On peut en outre constater que les données des étudiants indiquent qu'il ne semble pas y avoir de différence entre le groupe 4 ans et 6 ans. Et,

¹⁵⁴ Le lecteur intéressé par le nombre exact de répondants pour chaque domaine de performance peut se référer à la Figure 83. Nous ne ferons, par ailleurs, plus référence aux simples fréquences non plus, puisque celles-ci ne permettent pas de tenir compte de la variable des années (2, 4 ou 6 ans).

contrairement aux réponses du groupe 2 ans globalement moins positifs, 75% des groupes 4 & 6 ans se situent entre 5-10/10.

La différence entre le groupe 2 ans et 4 ans se lit surtout dans la

Figure 88, dans laquelle on observe une meilleure estimation du degré de préparation par rapport aux exigences du supérieur lorsque l'étudiant a suivi 6 années de langues en secondaire. Si la médiane est à 3 (plutôt bonne) pour les trois groupes, ce serait une erreur d'ignorer les différences considérables qui apparaissent dans cette figure au niveau de la dispersion des données. En effet, 50% du groupe 2 ans estiment avoir reçu une préparation en CA qu'ils jugent "plutôt bonne" (seulement) à "**très mauvaise**", eu égard aux exigences en CA du cours de langues du supérieur (scores 3 à 5). *Cette tendance s'améliore légèrement dans le groupe 4 ans, sans toutefois devenir pleinement satisfaisante. En effet, le quartile supérieur est concentré entre les scores 3 et 4 (plutôt bonne – plutôt mauvaise).*

Enfin, la préparation n'est jugée satisfaisante (plutôt bonne à très bonne) par la majorité des étudiants que dans le groupe 6 ans.

Dans le cadre de notre recherche, il serait fort utile de découvrir *pourquoi cette préparation est plutôt jugée insuffisante* par deux groupes de répondants sur trois.

Pour ce faire, nous proposons de jeter un œil aux réponses à la question 17ter qui laisse la possibilité aux répondants de dire *quel domaine de performance n'est pas suffisamment exercé dans le secondaire* (Figure 89). Il en ressort que **sur les 738 répondants** estimant que l'équilibre global entre les différents domaines de performance dans le secondaire peut être amélioré, **299** estiment que l'on pourrait mettre **davantage l'accent sur la CA**, soit 40.5%. Afin de mieux situer l'importance de ces 299 répondants par rapport à l'ensemble de notre échantillon (soit les 1137 étudiants de la base de données), nous pouvons ajouter que cela représente plus d'un quart (26,2%) des répondants toutes catégories confondues.

		Fréquence	% du tot. EG1	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	299	26,8	40,5
	Non	439	39,4	100,0
	Total	738	66,2	

Figure 89 : Fréquences des EG1 estimant que le secondaire ne met pas assez l'accent sur la CA

Peut-être faut-il donc chercher là l'explication de cette opinion mitigée des EG1 relative à la préparation que leur fournit le secondaire dans le domaine de la compréhension à l'audition.

Nous soulignons le "**peut-être**", car il nous est fort difficile de dire *si c'est le secondaire qui ne prépare pas assez* les EG1 (entendons par là, que l'on pourrait y exercer plus d'activités de CA) ou bien *si c'est dans le supérieur que les exigences en CA sont trop*

élevées. La seule chose que nous puissions affirmer, c'est que **la médiane chute d'un point à 6/10** ; tendance confirmée encore par le plus grand nombre de répondants estimant son niveau de compétence en CA à 7/10 (= mode ; voir pour ces deux données la Figure 83).

Au vu de ces résultats, nous pouvons raisonnablement déduire que les exigences du supérieur en CA nécessitent selon toute vraisemblance une préparation approfondie dans le secondaire. *On voit en effet que seul le groupe 6 ans se dit majoritairement satisfait de la préparation reçue* (par rapport aux exigences du cours du supérieur toujours).

En **interaction orale**, nous constatons d'emblée une certaine logique dans les données issues du groupe 2 ans. Ils ont une opinion relativement négative de leur compétence en IO (50% des réponses se situant entre 0 et 4/10). Par rapport aux exigences du supérieur, ils jugent, en moyenne, leur préparation plutôt mauvaise (médiane de 4 sur l'échelle de la Figure 91).

Les groupes 4 et 6 ans, quant à eux, ont des estimations comparables. Ils estiment avoir atteint un niveau de compétence de 6/10 (médiane et mode identiques, Figure 90) et jugent la préparation dans le secondaire plutôt bonne (3 sur l'échelle de la Figure 91).

Relevons également deux autres éléments relatifs aux groupes *théoriquement* les mieux formés, les groupes 4 et 6 ans :

- même dans ces groupes, 25% des répondants estiment avoir atteint *un niveau de compétence situé entre 3 et 5/10* seulement (Figure 90)
- 25% estiment aussi avoir reçu une préparation en IO *plutôt mauvaise à mauvaise* (scores 4 - 6) compte tenu des exigences dans le supérieur (
- Figure 91)

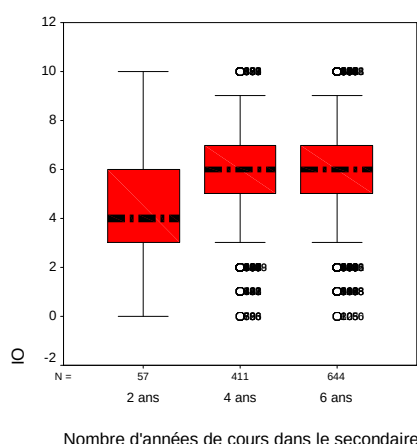


Figure 90 : Degré de compétence estimé par les EG1 en IO à la sortie du secondaire

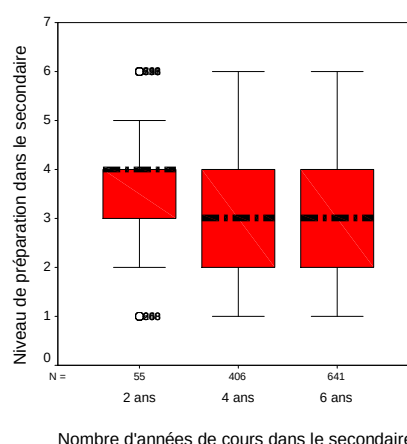


Figure 91 : Estimation du niveau de préparation reçue dans le secondaire en IO

Ceci est confirmé par les données reprises dans le tableau ci-dessous :

		Fréquence	% du tot. EG1	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	432	38,8	59,1
	Non	299	26,8	100,0
	Total	731	65,6	

Figure 92 : Fréquences des EG1 estimant que le secondaire ne met pas assez l'accent sur l'IO

On peut y lire que sur les 731 étudiants s'étant exprimé sur le sujet, *près de 59,1% estiment que le secondaire ne met pas suffisamment l'accent sur l'IO*¹⁵⁵.

Au vu de ces données, nous émettons l'hypothèse qu'il faille dégager un peu plus de temps au profit de l'IO au troisième degré de l'enseignement de transition en vue d'améliorer la préparation au cours de langues de la première année de bachelier.

Venons-en au niveau de compétence atteint en fin de secondaire en **expression orale de type expositive** et aux données relatives au *niveau de compétence* atteint en fin de secondaire. La distinction la plus forte s'observe à nouveau entre le groupe 2 ans d'une part, et les groupes 4 et 6 ans d'autre part (Figure 93). Leurs médianes étant situées à 5 (groupe 2 ans) et à 6 (groupes 4 et 6 ans). Il faut encore noter la très forte dispersion des réponses allant de 0 à 10 dans le groupe 2 ans, l'intervalle étant donc de 10! Dans le groupe 6 ans la dispersion est étonnamment presque tout aussi forte avec un intervalle de 9 (scores allant de 1 à 10).

Entre les trois groupes, les différences dans le *niveau de compétence* en EO sont manifestes. Alors que le groupe 2 ans a un quartile inférieur situé entre 2 et 5/10 sur l'échelle de compétence, celui du groupe 4 ans est concentré entre 5 et 6/10. Bien que le groupe 6 ans présente le même quartile inférieur que le groupe 4 ans, notons deux autres éléments qui portent à croire que ce groupe s'attribue un meilleur niveau de compétence en EO que le groupe 4 ans :

- le quartile supérieur est situé entre 6 et 8/10 (contre 6 à 7/10 pour le groupe 4 ans)
- le "top 25%" est également supérieur à celui du groupe 4 ans, puisqu'il reprend des scores allant de 8 à 10/10 (contre 7 à 9/10 pour le groupe 4 ans)

¹⁵⁵ Sur l'ensemble des données recueillies à cette question, l'IO est le seul domaine de performance dans lequel les EG1 estiment que le secondaire ne met pas suffisamment l'accent.

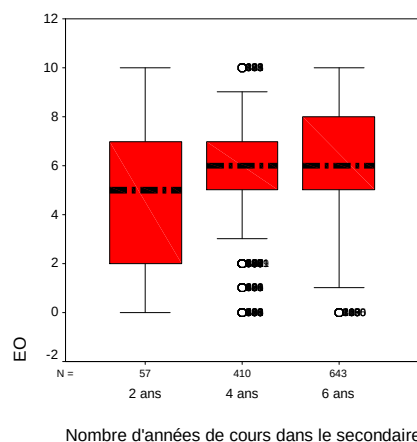


Figure 93 : Degré de compétence estimé par les EG1 en EO à la sortie du secondaire

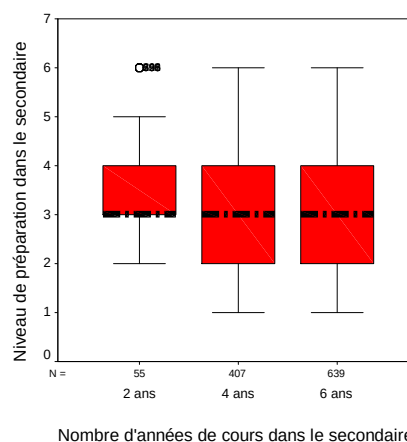


Figure 94 : Estimation du niveau de préparation reçue dans le secondaire en EO

Lorsque les EG1 jugent leur *niveau de préparation* en EO (Figure 94), même si la distribution des données est différente entre le groupe 2 ans et les groupes 4 & 6 ans, les trois groupes estiment globalement leur niveau de préparation comme étant bon (cf. médiane de 3). Cet avis global s'explique par les éléments suivants, repris ci-dessous groupe par groupe.

En ce qui concerne le groupe 2 ans, nous noterons les 3 éléments suivants :

- La moustache inférieure (comprise entre la limite horizontale de la moustache du bas et la limite inférieure du bâtonnet) indique que 25 % de répondants du groupe 2 ans estiment avoir reçu une préparation *plutôt bonne à bonne*, scores entre 2 et 3.
- La médiane (3) du groupe 2 ans située sur la limite inférieure du bâtonnet indique que 25% estiment que la préparation a été "*plutôt bonne*".
- Quoique la moustache inférieure du groupe 2 ans n'atteint pas le score de 1 (très bonne préparation), il faut noter qu'elle *n'atteint pas non plus le plus mauvais score de 6* (très mauvaise préparation)

Enfin, les groupes 4 et 6 ans affichent des représentations identiques entre elles :

- 50% des répondants estiment avoir reçu une préparation qu'ils qualifient de "*très bonne à bonne*" (scores 1 - 3).
- Cette première impression positive est à nuancer par le fait que les deux groupes (4 & 6 ans) affichent une très grande dispersion des données puisque le top 25% affiche des scores allant jusqu'à juger la préparation *très mauvaise* (score de 6).

Comme pour l'IO ci-dessus, face à ces scores mitigés, allons chercher une explication plus loin. Nous découvrons (Figure 95) que dans le cas de l'EO aussi, plus de la moitié

des EG1 (50,5%) juge que le secondaire ne met pas assez l'accent sur l'EO. C'est peut-être, ici pour l'EO comme pour l'IO, l'explication à ces résultats mitigés.

		Fréquence	Pour cent du tot EG1	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	399	35,8	50,5
	Non	391	35,1	100,0
	Total	790	70,9	

Figure 95 : Fréquences des EG1 estimant que le secondaire ne met pas assez l'accent sur l'EO

La synthèse de toutes les données relatives à l'EO tend à indiquer que la formation reçue est, dans l'état actuel des choses, jugée à peine suffisante. Ici donc, comme pour l'IO, nous envisageons l'hypothèse de devoir dégager plus de temps pour cette composante dans le secondaire.

Dans le domaine de performance de ***l'interaction écrite (IE)***, les différences sur l'échelle du *niveau de compétence* (Figure 96) sont bien perceptibles. D'une part la médiane passe de 5 à 7 entre le groupe 2 ans et les groupes 4/6 ans. D'autre part, on trouve une trace de la progression entre le groupe 4 ans et le groupe 6 ans dans trois éléments de la figure en question :

- l'intervalle de réponse entre le quartile inférieur et supérieur est plus réduit dans le groupe 6 ans que dans le groupe 4 ans (50% des réponses se concentrent entre 6 et 8/10, intervalle de 2 donc, contre un intervalle de 3 dans le groupe 4 ans, scores entre 5 et 8/10) ;
- dans le groupe 4 ans, les quartiles ne sont pas symétriquement distribués : l'intervalle du quartile inférieur (intervalle de 2 points) est plus large que celui du quartile supérieur (intervalle d'1 point). La moyenne du quartile inférieur du groupe 2 ans est donc inférieure (donc l'estimation du niveau de compétence aussi) à celle du quartile correspondant pour le groupe 6 ans (ayant pourtant la même médiane de 7) ;
- la moustache inférieure du groupe 6 ans se limite au score de 4/10 (contre 1/10 dans le groupe 4 ans).

Ces trois points tendent à indiquer que le *niveau de compétence* que s'attribuent les répondants du groupe 6 ans est légèrement supérieur à celui du groupe 4 ans.

Retenons aussi qu'*au moins 50% des répondants dans les trois groupes s'attribuent un score de minimum 5/10 en interaction écrite.*

La Figure 97 nous montre la même tendance. Au minimum 50% des répondants dans les trois groupes nous indiquent que la préparation reçue dans le secondaire est pour le moins "bonne" (score de 3). Rappelons à propos du groupe 2 ans que la médiane située sur la

limite inférieure du bâtonnet signifie que 25% des réponses correspondent à cette même médiane de 3.

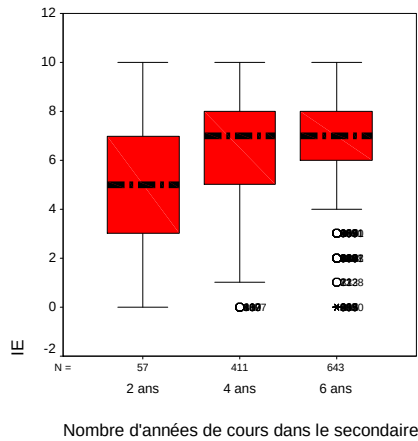


Figure 96 : Degré de compétence estimé par les EG1 en IE à la sortie du secondaire

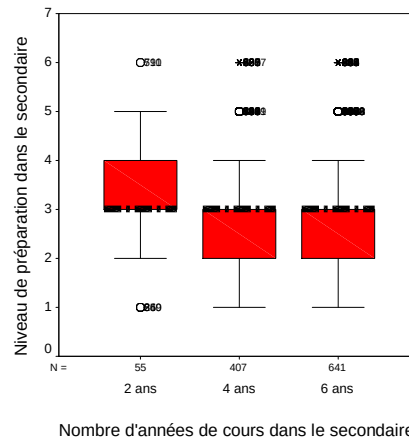
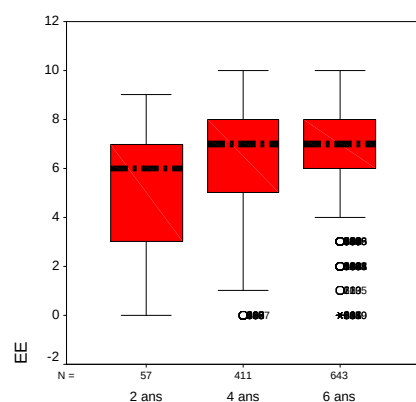


Figure 97 : Estimation du niveau de préparation reçue dans le secondaire en IE

Soulignons enfin que, à l'exclusion du groupe 2 ans, 75% des répondants jugent la préparation reçue dans le secondaire en IE comme allant de "plutôt bonne" à "bonne" et 25% la jugent entre "bonne" et "très bonne" (Figure 97).

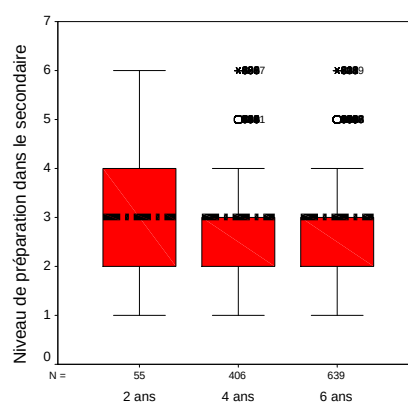
Pour les groupes 4 et 6 ans, les avis concernant *l'expression écrite* sont identiques à ceux de l'IE, tant en ce qui concerne le *niveau de compétence* atteint à la fin du secondaire qu'en ce qui concerne *la préparation* reçue eu égard aux exigences du cours du supérieur. Les seules différences entre IE et EE qu'il faut ici commenter concernent le *niveau de compétence* que s'attribue le groupe 2 ans. Si la dispersion de la tranche des 50% de réponses situées autour de la médiane est la même que pour l'IE (intervalle de 4, scores entre 3 et 7/10), la médiane en *expression écrite* est supérieure : elle se situe à 6 (contre 5 pour l'IE). Le quartile supérieur est, quant à lui, concentré autour des scores 6 et 7/10 (Figure 98 ci-dessous), contre 5-7/10 pour l'IE.

Tout comme pour l'interaction écrite, l'ensemble des données tend à indiquer que le niveau des étudiants, tels qu'ils le décrivent, est satisfaisant.



Nombre d'années de cours dans le secondaire

Figure 98 : Degré de compétence estimé par les EG1 en EE à la sortie du secondaire



Nombre d'années de cours dans le secondaire

Figure 99 : Estimation du niveau de préparation reçue dans le secondaire en EE

Toutefois, les données du groupe 2 ans (Figure 99) indiquent que 75% des répondants attribuent à *la préparation reçue dans le secondaire* un score compris entre 3 et 5/10. Ceci doit nous inciter à émettre un **avis modéré**. *Nous pensons y voir un indice démontrant que deux années d'étude de la langue dans le secondaire ne préparent pas vraiment assez bien un nombre significatif d'EG1 aux exigences en IE et EE des cours de langues en BAC1.*

Cet avis plutôt mitigé concernant les domaines de performance écrits (tant interactif que non interactif) peut être étayé par le fait que 27,9% (IE) et 24,4% (EE) estiment que le secondaire pourrait y accorder plus d'importance.

La suite de l'analyse des données concerne **la grammaire** (Figure 100 & en GR à la sortie du secondaire Figure 101).

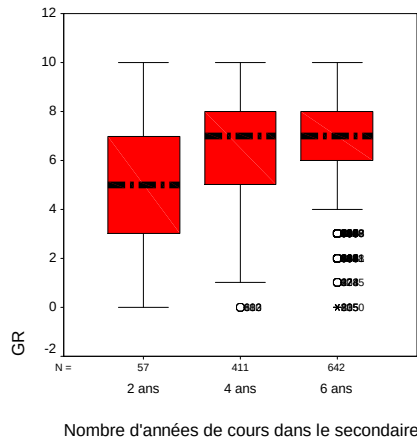


Figure 100 : Degré de compétence estimé par les EG1 en GR à la sortie du secondaire

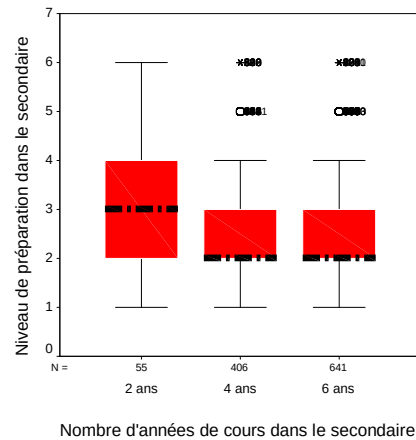


Figure 101 : Estimation du niveau de préparation reçue dans le secondaire en GR

Outre les médianes élevées (7) des groupes 4 et 6 ans (Figure 100), nous observons le même type d'indices que dans les deux domaines de performance précédents quant au niveau de compétence en progression au fil des années passées à étudier la langue. Ces indices sont les intervalles de plus en plus rapprochés, une médiane plus élevée (dans les groupes 4 et 6 ans par rapport au groupe 2 ans) et finalement dans le groupe 6 ans, un quartile supérieur et inférieur concentré sur des scores plus rapprochés (6 à 8/10 contre 5 à 8/10 dans le groupe 4 ans).

Bref, les EG1 estiment leur *niveau de compétence* comme étant **globalement** satisfaisant puisqu'au moins 50% des répondants dans les trois groupes s'attribuent un score de 5/10 ou plus.

Si le verdict de cette "auto-évaluation" est plutôt bon, voyons ce qu'il en est de la *préparation des étudiants face aux exigences du cours en première année de bachelier* (Figure 101). Si l'on considère la médiane (= 2) des groupes 4 et 6 ans, la préparation est jugée bonne. Cela est conforté par le fait que la médiane est située sur la limite basse du quartile inférieur (ce qui, rappelons-le afin de ne pas le perdre de vue, est un signe positif puisque scores bas rime avec niveau de satisfaction élevé sur notre échelle). En chiffres, cette schématisation signifie que 25% des réponses se situent sur la médiane, (soit 2 = "bonne préparation").

Dans le cas du groupe 2 ans, notre avis est plus réservé. On observe en effet une dispersion beaucoup plus grande des données (scores allant de 1 à 6, soit de très bonne préparation à très mauvaise préparation) : 25% des réponses (le top 25% ou la moustache

supérieure) indiquent une préparation insuffisante par rapport aux exigences du supérieur, puisqu'elles se situent entre 4 et 6 sur l'échelle, soit entre "plutôt mauvaise" et "très mauvaise".

Si on tient également compte du quartile supérieur qui représente 25% de réponses oscillant entre "plutôt bonne" à "plutôt mauvaise", l'image n'est pas aussi positive. A nos yeux, le groupe 2 ans n'est pas *idéalement* préparé à faire face aux exigences du cours de langues de BAC1 en ce qui concerne la grammaire.

Enfin, ne négligeons pas non plus le fait que 30.4% de répondants estiment que le secondaire ne met pas suffisamment l'accent sur la grammaire (Figure 102).

		Fréquence	Pour cent du tot. EG1	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	235	21,1	30,4
	Non	537	48,2	100,0
	Total	772	69,3	

Figure 102 : Fréquences des EG1 estimant que le secondaire ne met pas assez l'accent sur la GR

En matière de **vocabulaire**, la seule différence que nous révèlent les données par rapport à la grammaire se situe dans le niveau de compétence que s'attribuent les EG1 (Figure 103 & Figure 104).

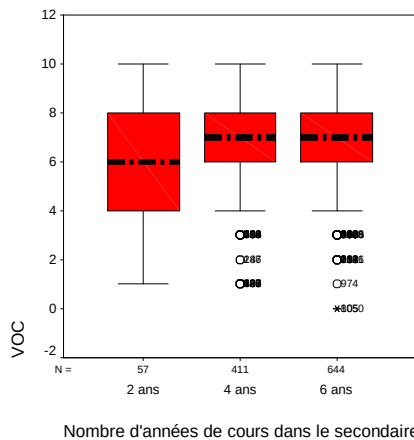


Figure 103 : Degré de compétence estimé par les EG1 en VOC à la sortie du secondaire

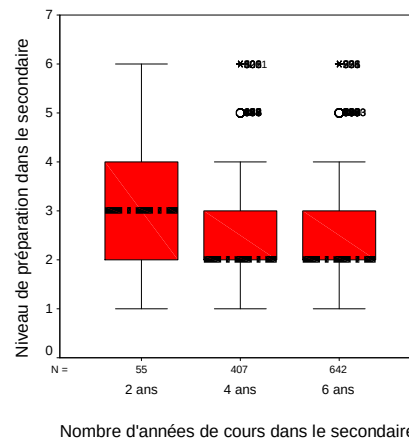


Figure 104 : Estimation du niveau de préparation reçue dans le secondaire en VOC

En effet, la médiane du groupe 2 ans est située à 6/10 (contre 5/10 en grammaire). *Toutefois, si cette estimation est meilleure, cela n'est pas reflété dans les données témoignant du niveau de préparation reçu.* La Figure 104 indique en effet que les données relatives au vocabulaire "retombent" à un niveau identique à celui évoqué précédemment pour la grammaire. En toute logique, nos conclusions seront donc les

mêmes. Mieux vaut avoir fait un minimum de quatre années de langues dans le secondaire si l'on veut être certain d'emporter le bagage minimal permettant de dire que l'on est suffisamment préparé au premier cours de langues dans le parcours postsecondaire.

Les EG1 estiment dans une moindre mesure (par rapport aux autres domaines de performance) que le secondaire ne met pas assez l'accent sur les activités de vocabulaire. Ils sont 22% (Figure 105).

		Fréquence	Pour cent du tot. EG1	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	154	13,8	22,0
	Non	547	49,1	100,0
	Total	701	62,9	

Figure 105 : Fréquences des EG1 estimant que le secondaire ne met pas assez l'accent sur les activités de VOC

Que pouvons-nous retenir de ces premières données provenant des EG1 ?

Voyons dans un premier temps ce qui est positif. La position qu'occupe actuellement la CL dans l'enseignement des langues germaniques en Communauté française semble satisfaisante. Le niveau de compétence est jugé bon par les EG1 eux-mêmes et ils semblent confirmer cela en précisant qu'ils estiment avoir été bien préparés pour faire face aux exigences du supérieur dans ce domaine. Un petit pourcentage seulement pense que l'on devrait y accorder plus d'importance dans le secondaire (tableau non repris dans le texte car il n'apporte pas d'éléments nouveaux. A peine 7% de tous les répondants à notre enquête sont d'avis que le secondaire ne met pas assez l'accent sur la CL).

Pour les 7 autres domaines, les données semblent suggérer qu'il faille dégager des moyens supplémentaires pour trouver un terrain de rencontre entre le secondaire (et ses moyens) et le supérieur (et ses exigences).

Dans la série de données "mitigées", notons que la CA devrait trouver une place plus centrale dans l'enseignement des langues puisque seul le groupe 6 ans estime majoritairement sa préparation satisfaisante. Le groupe 4 ans, quoique moyennement satisfait de son niveau de compétence en CA à la fin du secondaire, indique ne pas avoir été si bien préparé aux exigences du supérieur (résultats mitigés représentés dans la Figure 87 et suivante). Un autre élément à ne pas négliger est le fait que 40.5% des répondants estiment que l'on y accorde trop peu d'importance dans le secondaire.

Pour les groupes 4 ans et 6 ans, il semblerait que la préparation en grammaire et en vocabulaire soit également suffisante. Nous sommes amené à constater que cela n'est pas le cas pour les étudiants n'ayant suivi que deux années de cours de langues dans le secondaire. Il en est de même pour l'interaction et l'expression écrites où les avis sont mitigés. Deux années de préparation dans le secondaire semblent à peine suffisantes pour faire face aux exigences du supérieur.

Pour terminer avec les éléments les moins positifs de ces données, nous devons souligner que la composante orale doit impérativement faire l'objet de plus d'attention dans le secondaire. C'est ce qu'indiquent tant les réponses à la question adressant directement cet aspect (Figure 92 & Figure 95) que l'estimation du niveau de compétence ou de préparation. En outre, 59.5% des répondants estiment que le secondaire devrait accorder plus d'importance à l'interaction orale. Les conséquences de pareilles données vont au-delà de la simple définition d'un profil d'apprenant. Nous en parlerons dans les conclusions finales.

Poursuivons avec d'autres données concernant le rapport entre les cours du secondaire et ceux du supérieur. Comme pour l'analyse proposée ci-dessus, nous continuons à nous servir des boîtes à moustache qui illustrent de façon à la fois détaillée et concise la synthèse des réponses des EG1. Le premier tableau (Figure 106) nous donne un résumé du nombre de répondants par groupe (2, 4 et 6 ans) et par question.

		Observations					
		Valide		Manquante		Total	
	Nombre d'années de cours dans le secondaire	N	%	N	%	N	%
Le niveau actuel est trop élevé	2 ans	55	96,5%	2	3,5%	57	100,0%
	4 ans	407	98,8%	5	1,2%	412	100,0%
	6 ans	639	99,1%	6	,9%	645	100,0%
Niv. actuel paraît élevé à cause du niv. faible en secondaire	2 ans	27	47,4%	30	52,6%	57	100,0%
	4 ans	100	24,3%	312	75,7%	412	100,0%
	6 ans	177	27,4%	468	72,6%	645	100,0%
Le niveau actuel est trop faible	2 ans	55	96,5%	2	3,5%	57	100,0%
	4 ans	397	96,4%	15	3,6%	412	100,0%
	6 ans	616	95,5%	29	4,5%	645	100,0%
Niv. actuel paraît faible à cause du bon niv. en secondaire	2 ans	19	33,3%	38	66,7%	57	100,0%
	4 ans	164	39,8%	248	60,2%	412	100,0%
	6 ans	252	39,1%	393	60,9%	645	100,0%
Le niv actuel est adapté au niv du secondaire	2 ans	53	93,0%	4	7,0%	57	100,0%
	4 ans	402	97,6%	10	2,4%	412	100,0%
	6 ans	634	98,3%	11	1,7%	645	100,0%

Figure 106 : Récapitulatif du nombre de réponses aux questions ayant trait à l'avis des EG1 par rapport au niveau du cours de langues en BAC1

La première de ces questions que nous traiterons ci-dessous présuppose que le niveau du cours de langues en BAC1 est trop élevé. Les EG1 y répondent en marquant leur accord ou désaccord sur une échelle à quatre points (de "Totalemt d'accord" à "Totalemt en désaccord"). Dans le cas où les étudiants sont d'accord avec le fait que le niveau des cours est trop élevé, ils peuvent nuancer leur avis en nous indiquant s'ils jugent que c'est parce que le niveau dans le secondaire est trop bas (Figure 107 & suivante). L'élément essentiel que nous souhaitons ici mettre en avant est la "cassure" marquée entre le groupe 2 ans et les groupes 4 & 6 ans.

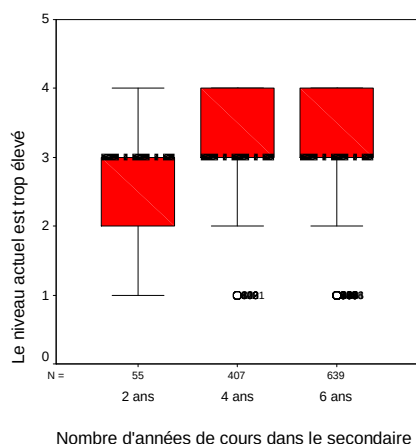


Figure 107 : EG1 au sujet du degré de difficulté du cours de langues en BAC1

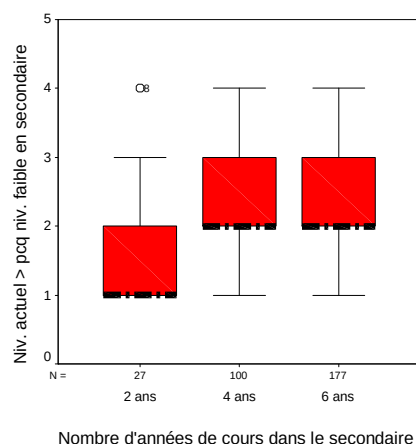


Figure 108 : EG1 trouvant le niveau du cours en BAC1 trop élevé nuancant leur avis

En effet, les boîtes à moustaches rendent visible que les étudiants du groupe 2 ans perçoivent davantage le niveau du cours de langues actuel comme étant trop élevé que les groupes 4 et 6 ans qui marquent bien plus nettement leur désaccord par rapport à cette affirmation¹⁵⁶. L'avis du groupe 2 ans est confirmé par leurs réponses à la question suivante (Figure 108). La tendance à imputer cette difficulté à un niveau trop faible dans le secondaire est indiscutable comme en témoigne le graphique. Cette très forte tendance se traduit par 3 indices :

- la médiane (1 = Totalemment d'accord) qui se trouve sur la limite basse du quartile inférieur ;
- l'absence de moustache inférieure qui indique qu'il n'y a pas de dispersion des réponses dans ce sens de l'échelle. En d'autres termes, les réponses sont concentrées sur le score de 1 ;
- la lecture des deux premiers indices montre que 75% des réponses sont au moins d'accord (score de 2), sinon tout à fait d'accord (score = 1).

Le fait que les EG1 des groupes 4 et 6 ans qui trouvent le niveau du cours de première année de bachelier trop élevé (réponses se situant à la limite inférieure de la moustache, Figure 107) imputent cette difficulté à un niveau trop faible en secondaire est, a priori,

¹⁵⁶ Il faut ici noter que nous sommes à nouveau confronté à un intervalle bien plus grand dans le groupe 2 ans que dans les autres groupes (cela se note déjà 11 figures sur 19 ci-dessus, entre la Figure 85 & la Figure 103). Nous n'avons malheureusement aucun indice nous permettant d'expliquer la récurrence de cet intervalle sensiblement plus important dans le groupe 2 ans.

compréhensible. Toutefois, ce n'est que durant l'analyse des données que nous nous sommes rendu compte du fait que nous aurions pu proposer des alternatives dans les raisons. Il se peut que le niveau du cours en BAC1 soit trop élevé sans que cela ne soit à imputer au secondaire. Bref, ***un autre type de question, reprenant une liste de causes possibles, aurait pu nous apporter plus de nuance et de finesse*** dans l'analyse.

Malgré cette lacune dans la conception du questionnaire, notons que nous avons tout de même songé à contre-vérifier ces affirmations. Pour ce faire, nous avons proposé l'affirmation inverse (Figure 109 & Figure 110). Pour le groupe 2 ans, la tendance se confirme clairement. Ils sont 75% à ne pas trouver trop faible le niveau du cours de langues en BAC1. Les EG1 marquant leur accord avec cette affirmation (score de 1 ou 2), n'imputent pas clairement cet avis à une bonne préparation dans le secondaire. La Figure 110 nous indique qu'ils sont près de 50% à ne pas estimer que leur "facilité" à aborder le cours en BAC1 est dû à une bonne préparation dans le secondaire. Nous manquons à nouveau malheureusement de données pouvant nous en indiquer les raisons. Dans les deux autres groupes, les EG1 ne sont que 25% (moustache inférieure) à estimer que le niveau actuel est trop faible. Si nous combinons cela aux données de la Figure 107, nous pourrions en conclure que pour les étudiants des groupes 4 & 6 ans, le niveau du cours actuel est plutôt adapté (car ni trop difficile, ni trop facile). Nous pouvons par ailleurs constater que les répondants des groupes 4 et 6 ans ayant indiqué que le niveau du cours de BAC1 est trop faible attribuent cette impression de facilité à leur formation dans le secondaire. En effet, la Figure 110 nous montre que 50% sont de cet avis (voir niveau de la médiane et étendue de la moustache inférieure).

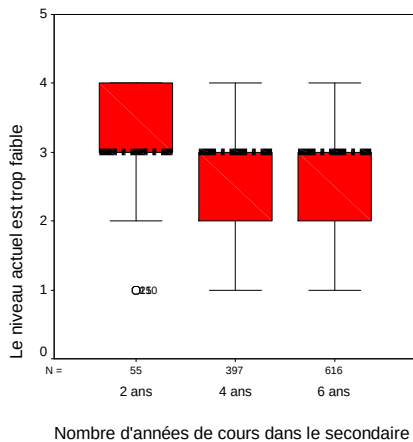


Figure 109 : EG1 au sujet du niveau de difficulté trop bas cours de langues en BAC1

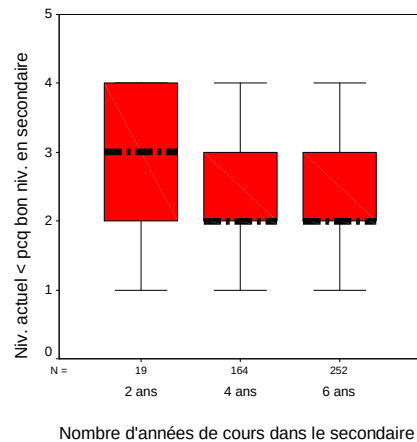


Figure 110 : EG1 trouvant le niveau du cours de lgcs. en BAC1 trop faible nuançant leur avis

Une dernière question vient (achever de) confirmer ces tendances. Les réponses à l'affirmation plus positive "Le niveau du cours actuel est adapté au niveau du secondaire" vont dans la même direction que les données précédentes. Ce sont les étudiants issus des

groupes 4 et 6 ans qui tendent, à la fin du secondaire, à avoir un niveau de compétence en langues qui soit davantage en accord avec les exigences de BAC1. Il faut noter la similitude de la synthèse des données obtenue pour les deux groupes (4 et 6 ans). Ils présentent exactement les mêmes tendances à toutes les questions que nous venons de traiter. Ce qui tend à indiquer que la différence de niveau entre les deux parcours n'est :

- soit pas très importante ;
- soit pas handicapante si l'on envisage d'entamer des études supérieures.

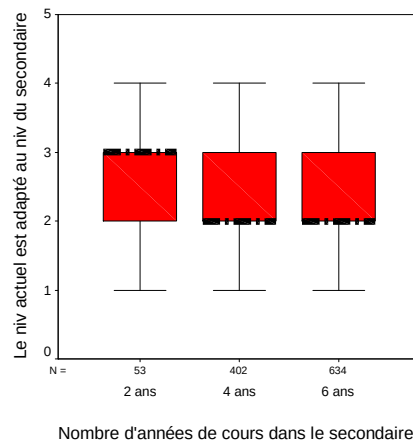


Figure 111 : EG1 s'exprimant au sujet du niveau du cours du supérieur

Il ne s'agit toutefois que de supputations dont nous ne pouvons ici vérifier le bien-fondé vu le manque d'informations à ce sujet.

5.3.2 Quand les EG1 jettent un regard critique au sujet de leur cours de langues en BAC1

Venons-en à présent à des questions plus pointues traitant du contenu du cours. Deux grandes parties peuvent être distinguées. L'une, petite, nous en apprendra un peu plus sur **les prérequis grammaticaux et lexicaux tels qu'ils sont perçus par les EG1**. L'autre abordant différentes **activités langagières** plus précises qu'il serait, toujours d'après les EG1, **fort utile d'exercer dans le secondaire vu les exigences du cours actuel**.

Etant donné que pour ces questions, il n'est plus fait référence au niveau des étudiants, nous avons estimé qu'il n'est ici pas utile de faire la distinction entre les groupes 2, 4 et 6 ans.

5.3.2.1 Les prérequis grammaticaux tels que perçus par les EG1

En ce qui concerne les prérequis, attardons-nous tout d'abord un instant sur la grammaire.

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Totalement d'accord	256	22,5	22,9
	Plutôt d'accord	550	48,4	72,2
	Plutôt en désaccord	254	22,3	95,0
	Totalement en désaccord	56	4,9	100,0
	Total	1116	98,2	
Manquante	0	21	1,8	
Total		1137	100,0	

Figure 112 : EG1 au sujet des prérequis grammaticaux. Statistiques de fréquence.

La question était une affirmation stipulant que le cours actuel en BAC1 nécessite de bons prérequis en grammaire. Grâce aux pourcentages cumulés de la Figure 112, nous nous apercevons que 72,2% des EG1 estiment en effet que c'est le cas.

Si nous nous souvenons des déclarations des enseignants de langues du supérieur, nous n'aurons pas oublié qu'il y avait des différences considérables entre les trois langues. Les données présentées dans la Figure 113 sont sans appel.

762 (= nombre de répondants à cette question pour l'anglais) estimant que le cours d'anglais de BAC1 présuppose un bon prérequis en grammaire.

Quant au vocabulaire, notons globalement tout d'abord, ce qui suit :

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage cumulé
Valide	Totalement d'accord	177	15,6	16,1
	Plutôt d'accord	608	53,5	71,4
	Plutôt en désaccord	277	24,4	96,5
	Totalement en désaccord	38	3,3	100,0
	Total	1100	96,7	
Manquante		0	3,3	
Total		1137	100,0	

Figure 114 : EG1 au sujet des prérequis lexicaux. Statistiques de fréquence.

Les scores sont fort proches de ceux obtenus pour la grammaire. 71,4% des EG1 disent que leur cours de langues exige un prérequis lexical. Les boîtes à moustache (Figure 115) sont absolument identiques à la grammaire, tout comme par ailleurs les statistiques de fréquence pour l'anglais (114 EG1 optant pour le score 1 et 411 indiquant le score 2, soit 524 sur les 760 répondants pour l'anglais).

En conclusion, nous pouvons dire avec une certaine assurance que les cours de langues de BAC1 exigent de bons prérequis grammaticaux et lexicaux. Tout le travail qui reste à faire, est de définir avec plus de précision quels sont ces prérequis. Nous y reviendrons dans la partie traitant des contenus d'apprentissage.

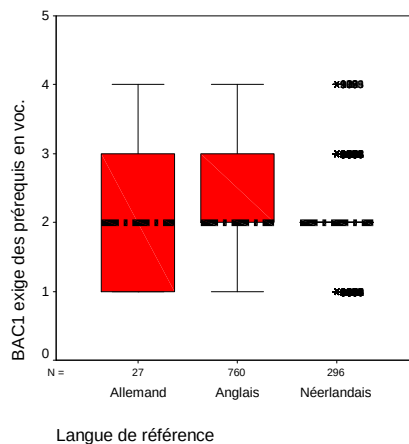


Figure 115 : Avis des EG1 au sujet des prérequis lexicaux, tri des réponses par langue

5.3.2.2 Les activités langagières prioritaires au troisième degré du secondaire, selon les EG1

En ce qui concerne maintenant les activités langagières, nous rappelons que la question invitait explicitement les EG1 à répondre en tenant compte des exigences du cours de langues en BAC1. Et, sachant cela, nous leur avons demandé de nous stipuler quels seraient, d'après eux, les activités langagières de la liste qu'il est important d'exercer dans le secondaire. La Figure 116 et Figure 117 nous fournissent la synthèse des résultats.

	Se présenter, parler de soi	Dialoguer avec un interlocuteur	Converser	Présenter devant un groupe	Prés. et dvp un avis argumenté à l'écrit	Prés. et dvp un avis argumenté à l'oral	Conversation téléphonique	Séjour d'études	Obtenir des informations en voyage	Entretien d'embauche	CV	Lettre de motivation	Courriel
N	Valide	1126	1126	1125	1124	1124	1125	1124	1124	1125	1124	1125	1125
Manquante		11	11	12	13	13	12	13	13	12	13	12	13
Médiane		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Mode		1	1	1	2	2	1	3	3	3	2	3	2
Ecart-type		,959	,853	,905	,875	,895	,911	,943	,954	,911	1,021	1,017	1,015

Figure 116 : EG1 au sujet des activités langagières qu'il est, vu les exigences du cours de langues en BAC1, important d'exercer dans le secondaire (première partie)

	Résumé	Comprendre une émission radio	Comprendre une émission télévisée	Articles de presse	Lire et relever des infos pertinentes sur le web	Utiliser un dictionnaire	Utiliser des outils en ligne	Traductions	Découvrir des aspects culturels
N	Valide	1123	1124	1123	1124	1124	1125	1125	1116
Manquante	14	14	13	14	13	13	12	12	21
Médiane	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Mode	2	1	1	1	2	1	2	1	2
Ecart-type	,872	,891	,901	,707	,920	,908	,955	,828	,964

Figure 117 : EG1 au sujet des activités langagières qu'il est, vu les exigences du cours de langues en BAC1, important d'exercer dans le secondaire (suite)

Notre question était à nouveau une affirmation et proposait la même échelle que précédemment (4 points allant de "Totalemt d'accord" à "Totalemt en désaccord").

Comme il y avait 22 activités langagières dans la liste, nous avons regroupé les activités langagières ayant obtenu des scores similaires. Les boîtes à moustache étant identiques pour plusieurs d'entre elles, nous sommes convaincus que le lecteur nous saura gré de lui épargner des graphiques inutiles. Enfin, dernier élément d'ordre pratique, comme nous regroupons les activités selon les scores, nous commencerons par l'activité obtenant le score le plus élevé, soit tendant vers 1 (Totalemt d'accord).

D'après les tableaux récapitulatifs, la seule activité dont le mode et la médiane coïncident est "Articles de presse" (dans le questionnaire, l'intitulé complet était : "Lire et comprendre des articles de presse"). Cette activité est donc, selon nous, la première priorité désignée par les EG1.

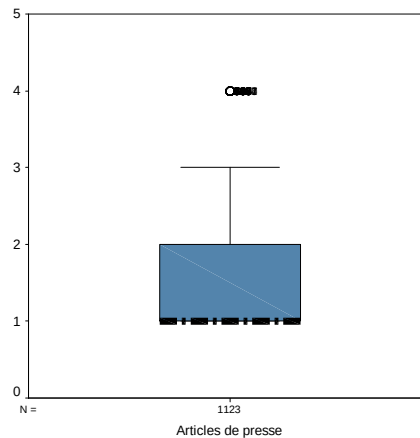


Figure 118 : Boîte à moustaches synthétisant les réponses des EG1 indiquant si l'activité "Articles de presse" doit être exercée dans le secondaire

Le graphique indique que 75% des EG1 estiment qu'il est important d'avoir exercé cette activité dans le secondaire au vu des exigences de leur cours de langues en BAC1. Un tel consensus ne nécessite pas de longs commentaires pour juger de l'importance de cette activité. Par ailleurs, ces données concordent avec deux déclarations des enseignants en langues du supérieur. Premièrement, ces derniers estiment à une très forte majorité (75%) que l'actualité doit être un champ thématique prioritaire au troisième degré de l'enseignement secondaire (Figure 53). Ensuite, ils disent que "l'actualité" est régulièrement abordée dans le cadre du cours (Figure 54). Enfin, cela corrobore les données de ces mêmes enseignants qui nous révèlent que le fait d'avoir été confronté à des textes de la presse écrite est considéré comme "prérequis" ou bien que les textes authentiques relatifs à l'actualité constituent la source la plus utilisée en support au cours (Figure 63 à Figure 66).

Afin de fournir un ordre d'idées quant aux fréquences des réponses, nous reprenons ci-dessous le tableau de synthèse (Figure 119):

Articles de presse

		Fréquence	% du tot. des EG1	Pourcentage cumulé
Valide	Totalement d'accord	615	54,1	54,8
	Plutôt d'accord	416	36,6	91,8
	Plutôt en désaccord	67	5,9	97,8
	Totalement en désaccord	25	2,2	100,0
	Total	1123	98,8	
	Manquante	14	1,2	
	Total	1137	100,0	

Figure 119 : Fréquences des réponses des EG1 quant à l'importance de l'activité "Articles de presse" dans le secondaire

Les étudiants nous indiquent ensuite que 8 (+1) autres activités sont presque tout aussi importantes à leurs yeux que la lecture d'articles de presse et que nous classons dans une seconde catégorie de priorités. Si leur mode est de 1, la médiane est quant à elle de 2. Il s'agit de :

- Se présenter, parler de soi (famille, études, centres d'intérêt) ;
- Dialoguer avec un interlocuteur (type jeu de rôle) ;
- Participer à une conversation avec plusieurs interlocuteurs ;
- Présenter et développer un avis argumenté à l'oral ;
- Comprendre une émission à la radio ;
- Comprendre une émission télévisée ;
- Utiliser un dictionnaire ;
- Faire des traductions ;
- **Rédiger un résumé de texte.**

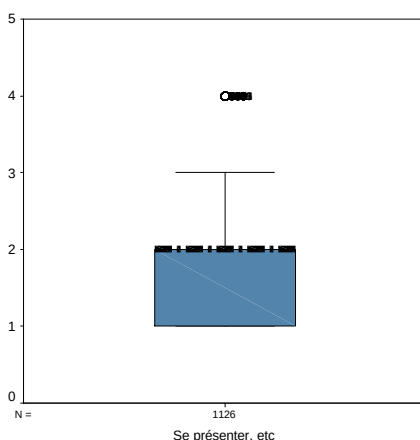


Figure 120 : Boîte à moustaches synthétisant les réponses des EG1 indiquant si l'activité "Se présenter, etc" (+ 7 autres) doit être exercée dans le secondaire

La position de la médiane et la concentration des réponses sur les scores 1 et 2 (Totalelement/Plutôt d'accord) marquée par l'absence de moustache inférieure indiquent le haut degré de consensus.

A titre d'illustration, voici le tableau (Figure 121) de fréquences relatif à l'une des activités (les 7 autres, relatifs aux activités susmentionnées, sont, à quelques unités près, identiques) :

Comprendre une émission radio

		Fréquence	% du tot. des EG1	Pourcentage cumulé
Valide	Totalelement d'accord	437	38,4	38,9
	Plutôt d'accord	410	36,1	75,4
	Plutôt en désaccord	214	18,8	94,5
	Totalelement en désaccord	62	5,5	100,0
	Total	1123	98,8	
Manquante	0	14	1,2	
Total		1137	100,0	

Figure 121 : Fréquences des réponses des EG1 quant à l'importance de l'activité "Comprendre une émission radio" (+ 7 autres) dans le secondaire

Vient ensuite la rédaction de résumés de texte, que nous avons mise en évidence dans cette seconde catégorie de priorités. Quoique ayant une modale et une médiane de deux (contrairement à la modale de 1 pour les autres activités citées ci-avant), les résultats concernant cette activité sont en effet très proches de ceux des autres activités du second groupe de priorités, comme tend à nous l'indiquer la Figure 122 ci-dessous :

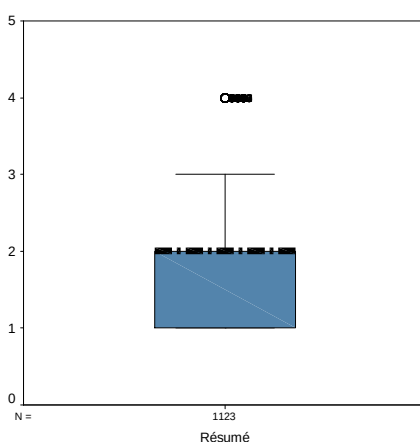


Figure 122 : Boîte à moustaches synthétisant les réponses des EG1 indiquant si l'activité "Rédiger un résumé de texte" doit être exercée dans le secondaire

Cette Figure 122 ne nous permet toutefois pas d'identifier la différence qui existe dans les scores avec les autres activités. Appelons donc les fréquences à l'aide (Figure 123).

Résumé

		Fréquence	% du tot. des EG1	Pourcentage cumulé
Valide	Totalement d'accord	377	33,2	33,6
	Plutôt d'accord	489	43,0	77,1
	Plutôt en désaccord	183	16,1	93,4
	Totalement en désaccord	74	6,5	100,0
	Total	1123	98,8	
Manquante	0	14	1,2	
	Total	1137	100,0	

Figure 123 : Fréquences des réponses des EG1 quant à l'importance de l'activité "Rédiger un résumé de texte" dans le secondaire

Nous y découvrons la distribution différente des réponses sur les deux premiers scores. Seuls 33.2% du total des EG1 (ce pourcentage ne tient pas compte des manquants, ici 14) ont estimé être totalement d'accord avec notre affirmation contre plus de 38% en ce qui concerne les 8 autres activités que nous avons placées *en deuxième lieu dans les catégories de priorités*. Les répondants sont, en ce qui concerne la rédaction de résumés de textes, plus nombreux à être "plutôt d'accord" (43%). Cela ne change ni la médiane, ni les quartiles, mais, en toute logique, bien la moyenne. Nous aurions tendance à conclure que cette activité est en quelque sorte le "seuil" du second groupe de priorités.

Viennent alors 8 activités de la troisième catégorie de priorités, qui complètent le podium des activités ayant, cette fois, tant une médiane qu'une valeur modale de 2. Ce qui tend à indiquer que la majorité des répondants estiment toujours que les exigences du cours de langues en BAC1 impliquent que ces activités aient été exercées dans le secondaire. Ces activités sont :

- *Présenter devant le groupe des informations diverses ;*
- *Présenter et développer un avis argumenté à l'écrit ;*
- *Se présenter à un entretien d'embauche ;*
- *Lire et relever une information pertinente sur le web ;*
- *Utiliser des outils en ligne (traducteurs, dictionnaires, etc) ;*
- Rédiger une lettre de motivation ;
- Rédiger un courrier électronique ;
- Découvrir des aspects culturels du pays de la langue.

Dans ce "groupe" d'activités, les boîtes à moustaches nous indiqueront des différences qu'il convient de souligner. Nous pouvons en effet observer deux tendances légèrement différentes que nous symbolisons par les trois mises en forme dans la liste ci-dessus.

En ce qui concerne les activités en italique dans la liste, la boîte à moustaches nous indique d'emblée une distribution différente des réponses, ce qui rend

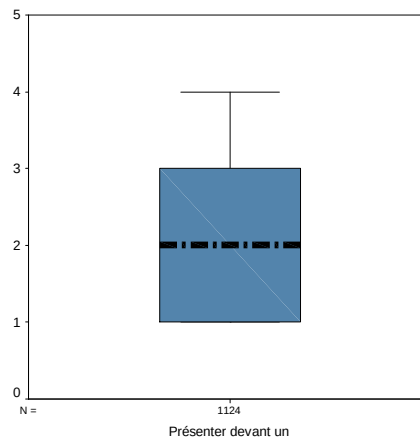


Figure 124 : Boîte à moustaches "Présenter devant un groupe des informations diverses", représentative de toutes les activités *en italique* dans la troisième catégorie de priorités

plus visible la distinction entre le second et le troisième groupe de priorités. On y voit en effet que le quartile supérieur est réparti entre les scores 2 et 3 indiquant, pour ces 25% de répondants-là, une indécision. Si l'on y ajoute le fait que la moustache supérieure reprend les 25% de réponses concentrées autour des scores 3 et 4, indiquant que cette activité ne doit pas nécessairement être exercée dans le secondaire, on comprendra aisément que ces activités peuvent, selon les EG1, être considérées comme moins prioritaires. Dans les fréquences, cela se traduit comme suit :

Préserver devant un groupe

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Totalement d'accord	357	31,4	31,8
	Plutôt d'accord	478	42,0	74,3
	Plutôt en désaccord	218	19,2	93,7
	Totalement en désaccord	71	6,2	100,0
	Total	1124	98,9	
Manquante	0	13	1,1	
	Total	1137	100,0	

Figure 125 : Fréquences des réponses des EG1 quant à l'importance de l'activité "Préserver devant un groupe" dans le secondaire

On peut y constater qu'il y a certes encore un peu moins de répondants s'estimant "Totalement d'accord" avec notre affirmation concernant l'importance d'exercer cette activité dans le secondaire, mais on voit surtout que ce glissement ne s'opère pas en faveur du second score. C'est la catégorie "Plutôt en désaccord" qui semble récupérer ce pourcentage et qui explique la différence à l'intérieur des boîtes de moustaches. Ces glissements dans les fréquences sont toutefois insuffisants pour être remarqués dans la valeur modale ou la médiane.

Enfin, les trois dernières activités de ce groupe subissent un glissement similaire, déjà visible dans la Figure 126. Le quartile inférieur ne s'étend en effet plus jusqu'au score 1. Il est égal à la médiane de 2. Seule la moustache inférieure, soit 25% des réponses, sont réparties entre les scores 1 et 2.

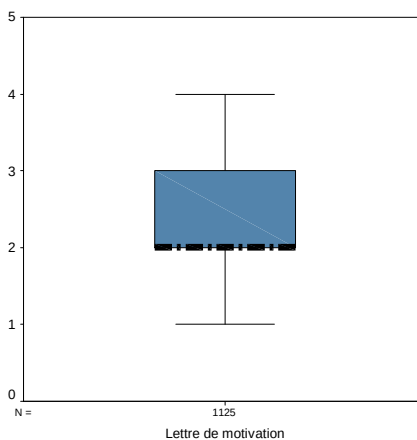


Figure 126 : Boîte à moustaches synthétisant "Rédiger une lettre de motivation" représentative des trois dernières activités (sans mise en forme particulière) de la troisième catégorie de priorités

Les fréquences peuvent à nouveau faire un peu plus la lumière sur ces détails, qui toutefois marquent une différence :

Lettre de motivation

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage cumulé
Valide	Totalement d'accord	278	24,5	24,7
	Plutôt d'accord	345	30,3	55,4
	Plutôt en désaccord	329	28,9	84,6
	Totalement en désaccord	173	15,2	100,0
	Total	1125	98,9	
Manquante	0	12	1,1	
Total		1137	100,0	

Figure 127 : Fréquences des réponses des EG1 quant à l'importance de l'activité "Rédiger une lettre de motivation" dans le secondaire

Nous voyons ci-dessus que la distribution est, cette fois, fort différente, et l'on situe clairement une concentration de réponses autour des scores 2 et 3, soit entre "Plutôt d'accord" et "Plutôt en désaccord", avec toutefois encore (comme pour les autres activités de ce troisième groupe de priorités) une courte majorité de réponses accordant une certaine importance à l'exercice de ces activités dans le secondaire.

Dans les activités n'étant, d'après les EG1, pas prioritaires pour le secondaire, on retiendra (médiane 2, mode 3) :

- tenir une conversation téléphonique ;
- rédiger un CV.

Ainsi que (médiane et mode de 3) :

- préparer et effectuer un séjour d'études ;
- obtenir des informations dans le cadre d'un voyage.

Etant donné qu'elles ne sont pas prioritaires, nous ne nous attarderons pas à en détailler les résultats avec autant de force. En guise d'illustration, nous donnons une boîte à moustaches représentative ainsi qu'un tableau de fréquences illustrant la différence en chiffres, ce qui fournira les précisions au lecteur avide d'en découvrir encore plus.

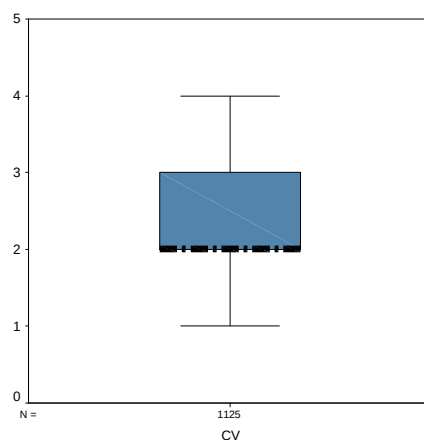


Figure 128 : Boîte à moustaches synthétisant les réponses des EG1 indiquant si l'activité "Rédiger un CV" doit être exercée dans le secondaire

C.V.

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage cumulé
Valide	Totalement d'accord	246	21,6	21,9
	Plutôt d'accord	330	29,0	51,2
	Plutôt en désaccord	353	31,0	82,6
	Totalement en désaccord	196	17,2	100,0
	Total	1125	98,9	
Manquante	0	12	1,1	
Total		1137	100,0	

Figure 129 : Fréquences des réponses des EG1 quant à l'importance de l'activité "Rédiger un C.V." dans le secondaire

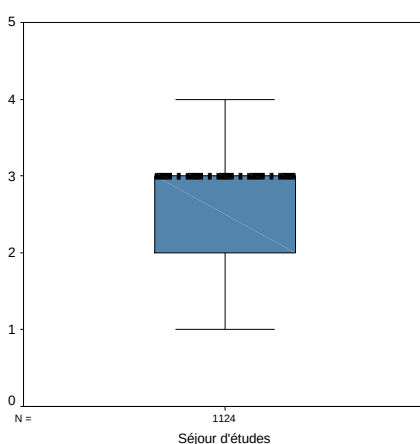


Figure 130 : Boîte à moustaches synthétisant les réponses des EG1 indiquant si l'activité "Préparer un séjour d'études" doit être exercée dans le secondaire

Séjour d'études

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Totalement d'accord	183	16,1	16,3
	Plutôt d'accord	354	31,1	47,8
	Plutôt en désaccord	399	35,1	83,3
	Totalement en désaccord	188	16,5	100,0
	Total	1124	98,9	
Manquante	0	13	1,1	
Total		1137	100,0	

Figure 131 : Fréquences des réponses des EG1 quant à l'importance de l'activité "Préparer un séjour d'études" dans le secondaire

5.4 Les enseignants du secondaire nous parlent de leurs classes: des souhaits à la réalité en passant par les contraintes

5.4.1 Quelques données préliminaires

Après avoir détaillé les données provenant de l'enseignement supérieur, complétons notre tour d'horizon par les données issues de l'enquête destinée aux enseignants du secondaire. Rappelons que nous avons adressé le questionnaire aux enseignants du troisième degré de l'enseignement de transition (Général de transition, GT, ou Technique de transition, TT) et que nous avons obtenu 220 réponses complètes. Outre les aspects sociodémographiques donnés en préambule au dépouillement statistique, nous souhaitons encore fournir les précisions suivantes afin de répondre à l'attente éventuelle du lecteur.

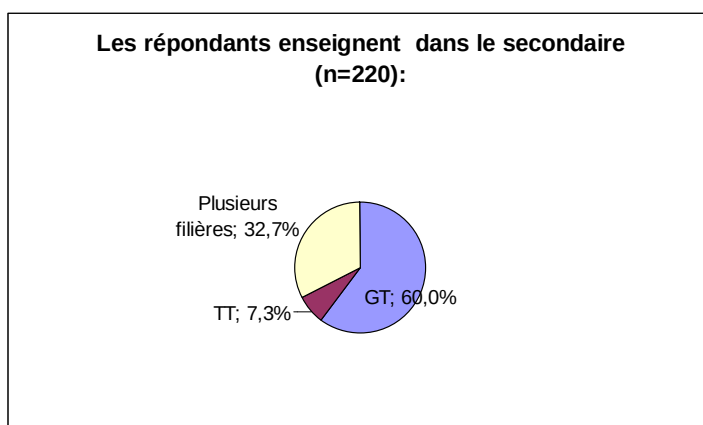


Figure 132 : Répondants à l'enquête destinée aux enseignants du secondaire. Répartition des enseignants.

La Figure 132 nous renseigne sur la très large expérience professionnelle que possèdent bon nombre d'enseignants du secondaire. En effet, sur les 220 répondants, seul 67% travaillent exclusivement soit dans le général de transition (GT), soit dans le technique de transition (TT). Plus de 30% des répondants enseignent dans différentes filières. Ce pourcentage intéressant nous indique qu'un grand nombre de répondants ont une expérience professionnelle variée leur permettant de nuancer leurs propos, entre autres grâce à la possibilité qu'ils ont de comparer les niveaux de compétence de leurs élèves issus de filières différentes.

Poursuivons ce bref propos introductif en précisant encore l'affiliation du P.O. dont dépend l'établissement qui emploie les répondants. La Figure 133 nous en livre le détail et nous révèle que, quoique loin d'être équilibré, notre échantillon reprend des répondants de tous les P.O, ce qui en termes d'enquête dans l'enseignement est, selon nos renseignements, une première en CFWB.

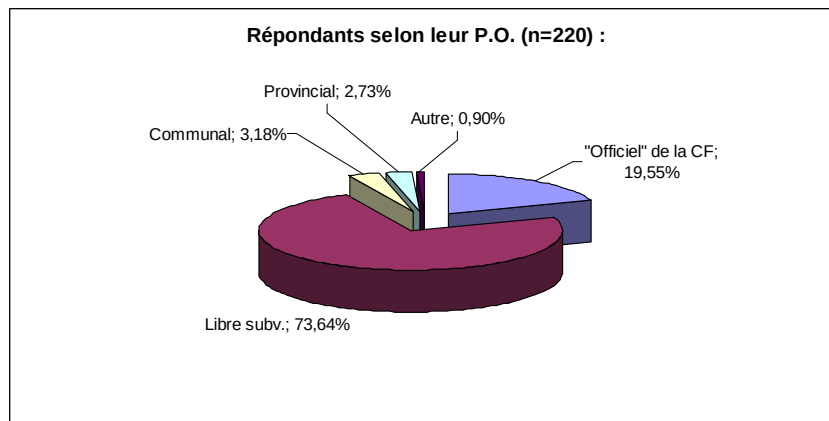


Figure 133 : Répondants à l'enquête destinée aux enseignants du secondaire selon leur P.O., n=220

Pour terminer cet avant-propos sur le dernier volet de l'IB, voyons quel cours de référence les répondants ont choisi de décrire. Plutôt que de revenir sur la ventilation par langue (cf Figure 26), détaillons ici les options dans lesquelles enseignent les répondants :

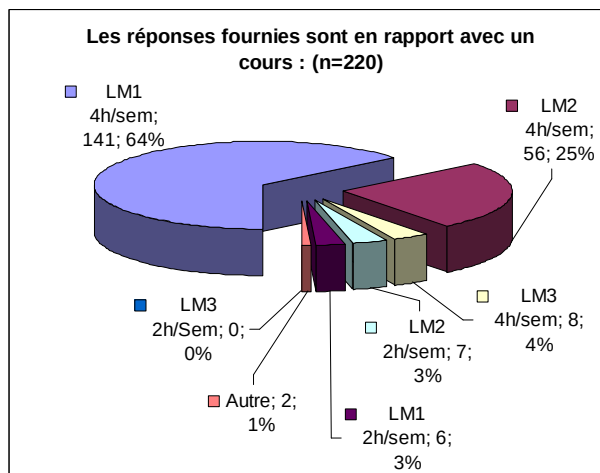


Figure 134 : Option que les répondants ont prise comme référence pour répondre au questionnaire (n=220)

Un coup d'œil suffit pour constater que l'enseignement de transition propose six options en langues¹⁵⁸. L'établissement peut organiser au moins deux "langues modernes" (LM1 & 2) ainsi que, pour certaines options dites "langues", une troisième (LM3). La LM1 est enseignée dans les établissements secondaires de la première année à la quatrième année à raison de 4 heures par semaine (voir également Figure 14). A partir de la troisième année, l'élève choisit une LM2 qui sera également enseignée, en règle générale, à raison de 4 heures par semaine. En cinquième année, les élèves se voient proposer des options

¹⁵⁸ Les répondants ayant choisi "autre" n'ont pas précisé de quel type d'option il s'agissait.

ou activités complémentaires. Une de ces options ou activités peut consister en une LM3. L'école a le choix de la proposer à raison de 4 ou 2 heures par semaine, ou, a contrario, plus de 4 heures par semaine. En fonction des préférences de l'élève dans les autres matières, comme le nombre d'heures de mathématiques, sciences ou LM3, il se trouvera soit *devant le choix*, soit *devant l'obligation* de réduire le nombre d'heures de la LM1 ou 2¹⁵⁹ à deux heures par semaine (ou à 0...) ¹⁶⁰. Cette large palette de choix se retrouve dans la Figure 134, à l'exception du choix LM3 2h/sem. qui n'a fait l'objet d'aucune réponse sur les 220 reçues.

Mentionnons pour conclure que cette dernière donnée sera prise comme variable dans certaines analyses statistiques qui suivent. En effet, nous sommes partis du principe que les besoins des élèves varient en fonction de leur option, tout comme les possibilités qu'ont les enseignants d'approfondir l'un ou l'autre élément dans leur cours. Distinguer les besoins des élèves et les possibilités ou contraintes des enseignants en fonction de l'option LM1/2/3 et du nombre d'heures par semaine nous a paru pertinent.

5.4.2 Quand les enseignants en langues du troisième degré du secondaire de transition nous parlent de besoins...

Tout comme les EG1, les élèves du secondaire ont exprimé certains besoins en matière d'apprentissage de langues étrangères. Ici, les enseignants se font leurs porte-voix et nous livrent leur perception des besoins exprimés par leurs élèves dans les différents domaines de performance. L'échelle de réponses ne reprenant que trois possibilités – un besoin de davantage d'exercices en... ; un besoin de moins d'exercices en... ; pas de besoin particulier en... – nous ne fournirons que les statistiques de fréquence des réponses qui, dans ce cas, sont plus simples et plus rapides à lire que des graphiques. Dans le cas où un pourcentage significatif d'enseignants (nous plaçons le seuil à 30% de répondants¹⁶¹) expriment un besoin de davantage d'exercices dans un domaine de performance, nous

¹⁵⁹ Soulignons ici que c'est précisément ce type de liberté qui est, entre autres, à l'origine de la forte hétérogénéité des élèves à l'entrée dans le supérieur. Parallèlement à notre travail qui vise donc la définition d'un objectif d'apprentissage en langues étrangères transparent et réaliste, ce qui devrait d'une certaine manière contribuer à un tant soit peu uniformiser le niveau à mesurer en fin de secondaire, il s'agit ici, à nos yeux, d'une question à traiter de façon prioritaire par les autorités. Nous posons ouvertement la question du coût d'une telle palette d'options ; coût organisationnel dans le secondaire, mais également dans le supérieur (cours de remédiation, de remise à niveau, organisation en multiples groupes de niveaux, etc.)

¹⁶⁰ Un horaire régulier comporte un minimum de 28 périodes par semaine (maximum 32 avec possibilité d'organiser, sous réserve d'autorisation par la CF, un horaire de 34 ou 35 heures en fonction des combinaisons d'options. Source EURYDICE, <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=BF&lang=FR&fragment=211> consulté le 23 mars 2010.

¹⁶¹ Nous considérons qu'une position tenue par près d'1 personne sur 3 doit être prise en considération.

proposerons de nuancer les données en fonction de la langue et, éventuellement (lorsque les différences sont significatives) en fonction de l'option.

En **compréhension à la lecture**, la situation semble satisfaisante puisqu'une grande majorité d'enseignants estiment que leurs élèves n'expriment pas de besoin particulier dans ce domaine (Figure 135).

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	+	37	16,8	16,8
	-	17	7,7	24,5
	Pas de bes. part.	166	75,5	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 135 : Besoins des élèves en CL selon les enseignants du secondaire, n=220

Nous estimons pouvoir dresser un parallélisme avec l'avis exprimé par les EG1. Rappelons que (Figure 83 à Figure 85) ces derniers nous indiquaient avoir atteint un très bon niveau de compétence dans ce domaine et que, compte tenu des exigences des cours de langues en BAC1, ils jugeaient la formation reçue dans le secondaire *bonne*.

Nous serions tenté d'en conclure que la place qu'occupe à l'heure actuelle la CL dans l'enseignement des langues en CFWB correspond au profil d'apprenant que nous établissons. Une nuance peut toutefois être apportée à ce portrait global si l'on prend en considération les données de la Figure 136 ci-dessous. On y perçoit que, pour 42,9% des enseignants du cours LM2 2h/semaine, cette activité pourrait bénéficier de plus d'attention.

			Option					Total
			LM1 4h/sem	LM1 2h/sem	LM2 4h/sem	LM2 2h/sem	LM3 4h/sem	
Besoins élèves CL	+	Effectif	23	1	8	3	1	36
		% dans Option	16,3%	16,7%	14,3%	42,9%	12,5%	16,5%
	-	Effectif	11	1	3	1	1	17
		% dans Option	7,8%	16,7%	5,4%	14,3%	12,5%	7,8%
	Pas de bes. part.	Effectif	107	4	45	3	6	165
		% dans Option	75,9%	66,7%	80,4%	42,9%	75,0%	75,7%
Total		Effectif	141	6	56	7	8	218
		% dans Option	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figure 136 : Besoins des élèves en CL selon les enseignants du secondaire, en fonction de l'option, n=218

Souvenons-nous ensuite qu'en matière de **compréhension à l'audition**, les données des EG1 étaient moins positives (Figure 87 à Figure 89), surtout pour les élèves n'ayant suivi que deux années de cours dans la langue de référence.

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	+	153	69,5	69,5
	-	6	2,7	72,3
	Pas de bes. part.	61	27,7	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 137 : Besoins des élèves en CA selon les enseignants du secondaire, n=220

Si nous suivons le parallélisme dressé pour la CL, nous sommes amené à croire que les résultats des EG1 trouvent écho, ou plutôt racine, dans ce que nous révèle la Figure 137. Selon les enseignants en langues du secondaire, un nombre significatif d'élèves exprime (ou du moins, c'est ainsi que le perçoivent les enseignants) un besoin de davantage d'exercices en compréhension à l'audition. Etant donné ce constat, voyons s'il y a des différences à observer entre les langues (Figure 138). Nous constatons, sans pouvoir aisément l'expliquer, un besoin moins prononcé en néerlandais par rapport aux deux autres langues.

			Langue			Total
			Allemand	Anglais	Néerlandais	
Besoins élèves CA	+	N	12	79	62	153
		% dans Langue	75,0%	73,8%	63,9%	69,5%
	-	N		5	1	6
		% dans Langue		4,7%	1,0%	2,7%
	Pas de bes. part.	N	4	23	34	61
		% dans Langue	25,0%	21,5%	35,1%	27,7%
Total		N	16	107	97	220
		% dans Langue	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figure 138 : Besoins des élèves en CA selon les enseignants du secondaire, en fonction de la langue, n=220

Trions à présent les réponses en fonction de l'option (Figure 139). Nous constatons que le besoin en CA est moins prononcé en LM1, 4h/sem. ainsi qu'en LM3, 4h/sem. Nous n'avons pas plus de données empiriques pouvant nous aider dans l'interprétation de ces chiffres. Nous ne pouvons que soulever une évidence : dans le premier cas, le temps disponible pour la formation donne la possibilité aux enseignants de suffisamment approfondir ce domaine de performance ; dans le second cas, ces données sont peut-être liées au fait que les objectifs et attentes, tant des enseignants que des élèves, sont moins élevés et que cela affecte, selon toute vraisemblance, leurs besoins. Nous nous devons cependant de souligner que, eu égard aux exigences du supérieur, les EG1 ayant suivi un cours de langues en LM3, c'est-à-dire pendant deux ans seulement, tendent à indiquer que la préparation dans le secondaire a été plutôt insuffisante (cf. Figure 87). *Ce recoupement de données nous incite à prôner une spécification des programmes détaillant les objectifs*

d'une LM3. Il serait en effet, à nos yeux et selon ces données, plus pertinent de se consacrer davantage à l'enseignement de la CA, composante essentielle à développer en vue de faciliter la transition entre le secondaire et le supérieur. Car, outre les données issues des EG1 avec lesquelles nous dressons le présent parallélisme, nous rappelons que la CA, aux côtés de la CL et de l'IO, fait invariablement partie du trio de tête des activités les plus organisées au cours de langues du supérieur (Figure 44 à Figure 46 & Figure 49).

			Option					Total
			LM1 4h/sem	LM1 2h/sem	LM2 4h/sem	LM2 2h/sem	LM3 4h/sem	
Besoins élèves CA	+	N	89	6	47	5	4	151 ¹⁶²
		% dans Option	63,1%	100,0%	83,9%	71,4%	50,0%	69,3%
	-	N	4		1	1		6
		% dans Option	2,8%		1,8%	14,3%		2,8%
	Pas de bes. part.	N	48		8	1	4	61
		% dans Option	34,0%		14,3%	14,3%	50,0%	28,0%
Total		N	141	6	56	7	8	218
		% dans Option	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figure 139 : Besoins des élèves en CA selon les enseignants du secondaire, tri par option, n=218

Vient ensuite ***l'interaction orale*** qui, comme le suggéraient les EG1 (Figure 90 à Figure 92), semble être le domaine de performance nécessitant, plus que d'autres, qu'on lui réserve une place plus prépondérante dans la formation du secondaire. La Figure 140 confirme l'impression qui nous est laissée par les EG1.

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	+	158	71,8	71,8
	-	3	1,4	73,2
	Pas de bes. part.	59	26,8	100,0
Total		220	100,0	

Figure 140 : Besoins des élèves en IO selon les enseignants du secondaire, n=220

Si l'on détaille ces données par langue (Figure 141), il semblerait que seuls les cours d'allemand se démarquent quelque peu de la tendance générale.

¹⁶² Les deux "manquants" dans ce tableau (on note en effet 153 réponses indiquant un besoin de davantage d'exercice en CL dans le tri par langues et uniquement 151 dans ce tri par option) proviennent du fait que deux enseignants ont indiqué que le cours de langues de référence pour le questionnaire ne correspondait à aucun élément proposé dans notre liste de choix (LM1/2/3, 2 ou 4 heures/semaine), mais ont indiqué "autre", sans toutefois préciser de quel type d'option il s'agissait.

			Langue			Total
			Allemand	Anglais	Néerlandais	
Besoins élèves IO	+	N	10	76	72	158
		% dans Langue	62,5%	71,0%	74,2%	71,8%
		N	1	2		3
		% dans Langue	6,3%	1,9%		1,4%
	Pas de bes. part.	N	5	29	25	59
		% dans Langue	31,3%	27,1%	25,8%	26,8%
Total		N	16	107	97	220
		% dans Langue	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figure 141 : Besoins des élèves en IO selon les enseignants du secondaire, en fonction de la langue, n=220

Ensuite, en considérant les nuances apportées par les données croisées de la Figure 142, notons que les cours de LM1 4h/sem. et LM3 4h/sem. semblent à nouveau se différencier des autres options. Les enseignants de ces 2 options perçoivent avec moins de force le besoin de plus d'exercices en IO. Une troisième option, LM 2 4h/sem., vient se greffer à ce duo.

Voyons quelles constatations découlent des réponses fournies par les enseignants de BAC1, de secondaire et des EG1. D'une part, l'IO fait indubitablement partie du trio de tête des activités organisées aux cours (Figure 44 à Figure 46 & Figure 49) de BAC1. D'autre part, les EG1 expriment leur manque de préparation dans ce domaine de performance par rapport aux exigences que pose le cours de langues du supérieur (Figure 90 & Figure 92). Soulevons toutefois la nature contradictoire de certaines données auxquelles nous sommes confronté.

			Option					Total	
			LM1 4h/sem	LM1 2h/sem	LM2 4h/sem	LM2 2h/sem	LM3 4h/sem		
Besoins élèves IO	+	N	95	6	43	7	5	156	
		% dans Option	67,4%	100,0%	76,8%	100,0%	62,5%	71,6%	
	-	N	3					3	
		% dans Option	2,1%					1,4%	
	Pas de bes. part.	N	43		13		3	59	
		% dans Option	30,5%		23,2%		37,5%	27,1%	
Total			N	141	6	56	7	8	218
			% dans Option	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figure 142 : Besoins des élèves en IO selon les enseignants du secondaire, tri par option, n=218

Les EG1 issus des filières LM3 et ayant donc a priori étudié la langue de référence pendant deux années dans le secondaire, sont les moins satisfaits de leur préparation en IO s'ils la mettent en rapport avec les exigences du cours de langues de BAC1. Or, la figure ci-dessus nous indique que le besoin de davantage d'activités dans ce domaine de performance est moins marqué.

Compte tenu de toutes ces données, il nous paraît essentiel de réserver à l'IO une place prépondérante dans le profil d'apprenant que nous élaborons. Ce faisant, nous pensons pouvoir satisfaire tant les besoins de l'enseignement supérieur que ceux du secondaire.

Pour ***l'expression orale***, les données reprises dans les figures ci-dessous (Figure 143 & Figure 144) nous indiquent surtout que l'expression orale de type expositive ne semble pas être l'objet de revendications quelconques, que ce soit en termes de plus ou de moins d'attention à y apporter. Les données détaillées par langue n'apportent aucune nuance essentielle.

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	+	42	19,1	19,1
	-	18	8,2	27,3
	Pas de bes. part.	160	72,7	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 143 : Besoins des élèves en EO selon les enseignants du secondaire, n=220

			Langue			Total
			Allemand	Anglais	Néerlandais	
Besoins élèves EO	+	N	2	18	22	42
		% dans Langue	12,5%	16,8%	22,7%	19,1%
	-	N	1	10	7	18
		% dans Langue	6,3%	9,3%	7,2%	8,2%
	Pas de bes. part.	N	13	79	68	160
		% dans Langue	81,3%	73,8%	70,1%	72,7%
Total		N	16	107	97	220
		% dans Langue	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figure 144 : Besoins des élèves en EO selon les enseignants du secondaire, en fonction de la langue, n=220

Il nous semble intéressant de retenir que les élèves du secondaire, n'ayant, de facto, pas de représentation précise des exigences des cours de langues dans le supérieur, n'estiment pas devoir s'exercer davantage dans ce domaine de performance. Leurs aînés par contre nous font part d'un avis mitigé en ce qui concerne le niveau de préparation qu'ils ont reçu dans le secondaire. Ce qui porterait à croire, in fine, qu'il faudrait y accorder plus d'importance dans le secondaire.

Face à ces avis mitigés et contradictoires, il faudra bien trancher. Les données provenant du secondaire et triées par option ne nous fournissent pas davantage une ébauche de solution.

			Option					Total
			LM1 4h/sem	LM1 2h/sem	LM2 4h/sem	LM2 2h/sem	LM3 4h/sem	
Besoins élèves EO	+	N	25	1	10	3	2	41
		% dans Option	17,7%	16,7%	17,9%	42,9%	25,0%	18,8%
	-	N	16		2			18
		% dans Option	11,3%		3,6%			8,3%
	Pas de bes. part.	N	100	5	44	4	6	159
		% dans Option	70,9%	83,3%	78,6%	57,1%	75,0%	72,9%
Total		N	141	6	56	7	8	218
		% dans Option	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figure 145 : Besoins des élèves en EO selon les enseignants du secondaire, tri par option, n=218

Contrairement aux activités de compréhension, les élèves des cours de LM2 2h/sem. semblent exprimer un besoin plus particulier dans ce domaine de performance (Figure 145).

En considérant cependant que c'est la seule option allant dans ce sens et que l'expression orale n'est, a priori, pas un des domaines de performance prioritaires dans le supérieur, nous optons pour une mise en retrait de cet aspect-là de l'apprentissage des langues afin de pouvoir favoriser ceux qui, comme la CA ou l'IO, auraient besoin qu'on leur consacre davantage de temps.

En **interaction écrite**, les données générales nous font état d'un avis proche de celui déjà exprimé pour l'EO (Figure 146). Environ 70% des enseignants du secondaire nous disent ne pas recevoir de demande particulière en matière d'IE.

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	+	45	20,5	20,5
	-	21	9,5	30,0
	Pas de bes. part.	154	70,0	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 146 : Besoins des élèves en IE selon les enseignants du secondaire, n=220

Seule la Figure 147 nous indique une différence sensible entre l'anglais d'une part et l'allemand et le néerlandais, d'autre part. Les répondants perçoivent une demande plus prononcée pour plus d'exercices en interaction écrite en allemand et en néerlandais. Toutefois, ce pourcentage reste insignifiant par rapport au nombre de répondants dont les élèves ne perçoivent pas de besoins particuliers en IE de la part de leurs élèves.

			Langue			Total
			Allemand	Anglais	Néerlandais	
Besoins élèves IE	+	N	5	15	25	45
		% dans Langue	31,3%	14,0%	25,8%	20,5%
	-	N	2	13	6	21
		% dans Langue	12,5%	12,1%	6,2%	9,5%
	Pas de bes. part.	N	9	79	66	154
		% dans Langue	56,3%	73,8%	68,0%	70,0%
Total		N	16	107	97	220
		% dans Langue	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figure 147 : Besoins des élèves en IE selon les enseignants du secondaire, en fonction de la langue, n=220

Les données des EG1 discutées ci-avant (Figure 96 et suivante) nous indiquent que les EG1 estiment bon leur niveau de compétence en IE et, surtout, nous montrent que, même dans l'option LM3 (ce qui revient à deux années d'étude de la langue dans le secondaire), les étudiants ne s'estiment pas "mal" préparés aux exigences du supérieur en la matière. Le tableau des données croisées repris ci-dessous nous indique que les cours à 2h/sem. réclameraient davantage d'exercices en IE.

			Option					Total
			LM1 4h/sem	LM1 2h/sem	LM2 4h/sem	LM2 2h/sem	LM3 4h/sem	
Besoins élèves IE	+	N	25	3	10	3	2	43
		% dans Option	17,7%	50,0%	17,9%	42,9%	25,0%	19,7%
	-	N	13	1	6		1	21
		% dans Option	9,2%	16,7%	10,7%		12,5%	9,6%
	Pas de bes. part.	N	103	2	40	4	5	154
		% dans Option	73,0%	33,3%	71,4%	57,1%	62,5%	70,6%
Total		N	141	6	56	7	8	218
		% dans Option	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figure 148 : Besoins des élèves en IE selon les enseignants du secondaire, tri par option, n=218

Même si les données ne sont pas univoques, il nous semble pertinent de faire référence aux résultats obtenus auprès des enseignants en langues du supérieur. Souvenons-nous du fait que l'interaction écrite est l'activité la plus souvent mentionnée dans les cahiers de charges *comme n'étant jamais abordée* au cours de langues du supérieur (Figure 49) et qu'elle est, logiquement, le domaine de performance le moins souvent sollicité dans les activités des cours de langues en première année postsecondaire. Cela plaide selon nous largement en faveur d'une mise en retrait (mais pas une suppression !) de cette activité dans le profil que nous élaborons dans ce travail, en faveur d'autres domaines qui sont à approfondir.

En **expression écrite**, les données sont similaires à celles de l'IE. (Figure 149 à Figure 151). A cela près que les répondants de l'option LM1 2h/sem. (Figure 151) indiquent clairement leur besoin de davantage d'exercices en expression écrite.

Globalement toutefois, tous les élèves sortant du secondaire de transition (toutes options confondues) estiment avoir un bon niveau de formation s'ils mettent ce dernier en balance avec les exigences du supérieur (Figure 100). Si nous tenons en outre compte du fait que l'expression écrite est, après l'IE, le domaine de performance le moins sollicité dans le cours de langues étrangères de la première année postsecondaire, nous pouvons émettre l'hypothèse que, dans le troisième degré de l'enseignement secondaire de transition, il serait sans doute utile de ne plus y accorder autant d'importance. Entendons par là de *ne plus placer l'EE sur un pied d'égalité avec les autres domaines de performance*.

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	+	55	25,0	25,0
	-	18	8,2	33,2
	Pas de bes. part.	147	66,8	100,0
Total		220	100,0	

Figure 149 : Besoins des élèves en EE selon les enseignants du secondaire, n=220

			Langue			Total
			Allemand	Anglais	Néerlandais	
Besoins élèves EE	+	N	2	23	30	55
		% dans Langue	12,5%	21,5%	30,9%	25,0%
	-	N	1	13	4	18
		% dans Langue	6,3%	12,1%	4,1%	8,2%
	Pas de bes. part.	N	13	71	63	147
		% dans Langue	81,3%	66,4%	64,9%	66,8%
Total		N	16	107	97	220
		% dans Langue	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figure 150 : Besoins des élèves en EE selon les enseignants du secondaire, en fonction de la langue, n=220

			Option					Total
			LM1 4h/sem	LM1 2h/sem	LM2 4h/sem	LM2 2h/sem	LM3 4h/sem	
Besoins élèves EE	+	N	30	5	14	2	2	53
		% dans Option	21,3%	83,3%	25,0%	28,6%	25,0%	24,3%
	-	N	10	1	3	3	1	18
		% dans Option	7,1%	16,7%	5,4%	42,9%	12,5%	8,3%
	Pas de bes. part.	N	101		39	2	5	147
		% dans Option	71,6%		69,6%	28,6%	62,5%	67,4%
Total		N	141	6	56	7	8	218
		% dans Option	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figure 151 : Besoins des élèves en EE selon les enseignants du secondaire, tri par option, n=218

Venons-en à la grammaire et au vocabulaire.

En ce qui concerne la grammaire, 55% des enseignants nous disent que leurs élèves leur font part d'un besoin accru d'activités dans ce domaine (Figure 152).

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage cumulé
Valide	+	121	55,0	55,0
	-	23	10,5	65,5
	Pas de bes. part.	76	34,5	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 152 : Besoins des élèves en GR selon les enseignants du secondaire, n=220

Cette tendance est confirmée par la figure suivante qui détaille les réponses par langue de référence. Il est à noter que le besoin est plus marqué en allemand que dans les deux autres langues. Toutefois, rappelons dans la foulée le fait que les cours d'allemand du

supérieur sont ceux qui nécessitent le moins de prérequis grammaticaux (Figure 221 à Figure 225). Nous ne pouvons expliquer cette différence sensible que par un avis subjectif et personnel qui aurait tendance à attribuer ce besoin d'activités en grammaire à la réputation de la langue. L'allemand est en effet très (trop ?) souvent lié à une image de langue difficile à apprendre, tant au niveau morphologique que syntaxique. N'ayant toutefois pas d'explication empirique à ce sujet, nous nous limiterons au simple constat. Au vu des prérequis et des activités faites pendant les cours de langues en BAC1 (voir figures mentionnées ci-dessus & Figure 44 à Figure 46), il nous paraît important de mettre en avant les activités grammaticales dans le profil dont il est question dans ce travail. N'oublions par ailleurs pas que les EG1 estiment avoir atteint un bon niveau de compétence, du moins à partir de quatre années d'études de la langue dans le secondaire ainsi qu'une bonne formation eu égard aux exigences du supérieur (Figure 100 et suivante).

			Langue			Total
			Allemand	Anglais	Néerlandais	
Besoins élèves GR	+	N	10	59	52	121
		% dans Langue	62,5%	55,1%	53,6%	55,0%
	-	N	1	12	10	23
		% dans Langue	6,3%	11,2%	10,3%	10,5%
	Pas de bes. part.	N	5	36	35	76
		% dans Langue	31,3%	33,6%	36,1%	34,5%
Total		N	16	107	97	220
		% dans Langue	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figure 153 : Besoins des élèves en GR selon les enseignants du secondaire, tri par langue, n=220

Enfin, le domaine du **vocabulaire**. Les avis dans le domaine des activités lexicales sont plus mitigés (Figure 154 et suivante), tout comme le sont les données issues des enquêtes adressées aux enseignants en langues du supérieur (Figure 43 à Figure 46 & Figure 49). Les activités centrées sur le vocabulaire occupent, d'après ces derniers, uniquement le cinquième rang en termes d'activités organisées aux cours de langues en BAC1. Dans l'état actuel des choses, les EG1 estiment avoir atteint un bon niveau de compétence ainsi qu'une bonne préparation à partir de 4 années d'apprentissage de la langue dans le secondaire. Globalement, ils estiment que le secondaire met suffisamment l'accent sur les activités de vocabulaire (Figure 105). D'après le tableau ci-dessous, il nous semble devoir tenir compte de deux données non négligeables. D'une part, 50 % des enseignants du secondaire ne perçoivent pas de besoins particuliers dans le chef de leurs élèves dans ce domaine-ci. D'autre part, 38,6% d'entre eux perçoivent un besoin de réaliser davantage

d'exercices en vocabulaire, ce qui n'est, pas négligeable comme l'indique le test binomial de proportion dans la Figure 155.

		Fréquence	%
Valide	+	85	38,6
	-	25	11,4
	Pas de bes. part.	110	50,0
	Total	220	100,0

Figure 154 : Besoins des élèves en VOC selon les enseignants du secondaire, n=220

Test binomial - Test de proportion : besoins des élèves en vocabulaire.

		Modalité	N	Proportion observée	Test de proportion	Signification asymptotique (unilatérale)
Besoins élèves VOC	Groupe 1	+	85	,4	,3	,003
	Groupe 2	- ou pas de besoin particulier	135 ¹⁶³	,6		
	Total		220	1,0		

Figure 155 : Test binomial : besoins des élèves en vocabulaire selon les enseignants du secondaire

Le test de proportion nous indique que les 38,6% de répondants estimant que les élèves du secondaire expriment un besoin de plus d'activités de vocabulaire représentent une frange significative de notre échantillon, par rapport à notre seuil "significatif" fixé à 30% (cf note 161, p. 251). Ceci nous est indiqué par la très basse valeur de la signification asymptotique de 0.003 (pour être significatif, le résultat doit être inférieur à 0.05).

Tentons de déceler une tendance plus franche encore en distinguant les réponses en fonction de la langue de référence. Il en ressort un besoin moindre d'exercices lexicaux supplémentaires en néerlandais. Il s'avère également qu'en allemand et en anglais, plus de 40% des enseignants perçoivent auprès de leurs élèves un besoin pour davantage d'activités dans ce domaine.

¹⁶³ Pour effectuer un test binomial, il ne peut y avoir que deux variables. Pour y parvenir, nous avons donc regroupé tous les répondants ayant répondu que les élèves expriment un besoin de moins d'activités de vocabulaire avec ceux indiquant qu'il ne semble pas y avoir de besoin particulier (cf Groupe 2 dans la Figure 155).

			Langue			Total
			Allemand	Anglais	Néerlandais	
Besoins élèves VOC	+	N	7	43	35	85
		% dans Langue	43,8%	40,2%	36,1%	38,6%
	-	N	1	12	12	25
		% dans Langue	6,3%	11,2%	12,4%	11,4%
	Pas de bes. part.	N	8	52	50	110
		% dans Langue	50,0%	48,6%	51,5%	50,0%
Total		N	16	107	97	220
		% dans Langue	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figure 156 : Besoins des élèves en VOC selon les enseignants du secondaire, tri par langue, n=220

En quête de précisions supplémentaires, faisons appel aux mêmes données triées en fonction de l'option cette fois.

			Option					Total
			LM1 4h/sem	LM1 2h/sem	LM2 4h/sem	LM2 2h/sem	LM3 4h/sem	
Besoins élèves VOC	+	N	53	1	24	5	1	84
		% dans Option	37,6%	16,7%	42,9%	71,4%	12,5%	38,5%
	-	N	18	2	3		1	24
		% dans Option	12,8%	33,3%	5,4%		12,5%	11,0%
	Pas de bes. part.	N	70	3	29	2	6	110
		% dans Option	49,6%	50,0%	51,8%	28,6%	75,0%	50,5%
Total		N	141	6	56	7	8	218
		% dans Option	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figure 157 : Besoins des élèves en VOC selon les enseignants du secondaire, tri par option, n=218

Nous en déduisons que c'est dans le cadre des cours de LM2 que les élèves manifestent plus qu'ailleurs le besoin de davantage s'exercer en vocabulaire, plus singulièrement dans l'option 2h/sem.

Le manque de clarté en termes de besoins ou de souhaits en matière de vocabulaire ne doit cependant pas masquer le fait que la maîtrise lexicale est un élément clé de la compétence communicative dans la mesure où elle est transversale à tous les autres domaines de performance. Tout comme la grammaire, elle conditionne le niveau de compréhension, tant en lecture qu'à l'audition, ou en production, orale ou écrite. De ce fait, il nous paraît important de ne pas commettre les erreurs des programmes actuellement en vigueur consistant à négliger l'explicitation de ces deux aspects ; erreur qui est particulièrement perceptible en matière d'évaluation certificative où "le code",

donc aussi bien le vocabulaire que la grammaire, est purement et simplement écarté des programmes de la FESeC.

Puisque l'apprentissage du vocabulaire ou de structures grammaticales nouvelles va de pair avec la pratique de la langue dans des situations de communication toujours changeantes, c'est probablement dans l'évaluation qu'il faut ajuster la place du code et pas spécifiquement dans les cours en tant que tels.

Précisons enfin que, devant la récurrence en LM2 2h/sem. des demandes d'exercices supplémentaires dans différents domaines (CL, IO, EO, GR et VOC), il est légitime de se poser la question de la perception qu'ont les enseignants de l'objectif de cours tel qu'il est décrit dans les programmes actuels et, surtout, de la clarté de la différenciation des objectifs entre LM 1 & 2 d'une part, et les cours 2 heures ou 4 heures par semaine d'autre part.

Nous partons en effet du principe que si les objectifs des options LM2 2h/sem. étaient adaptés, on ne devrait pas y percevoir un tel degré d'insatisfaction par rapport à ce qui y est ou peut y être fait. Car si les élèves manifestent des besoins dans un domaine de performance, cela reflète, à nos yeux, une certaine forme d'insatisfaction par rapport à ce qui y est fait. Raison pour laquelle nous plaçons pour l'élaboration de référentiels détaillant de manière précise les objectifs propres à chaque option afin qu'enseignants et élèves sachent exactement vers quels horizons ils voguent. Notons enfin que c'est l'une des raisons qui nous a encouragé à limiter la portée de ce travail à un profil seuil d'apprenant en langues essentiellement centré sur un cours de LM1 4h/semaine. Ce profil, s'il trouve un jour écho dans les référentiels pour l'enseignement secondaire de transition doit alors être décliné en six niveaux distincts correspondant à chaque option possible, d'une part LM 1, 2 ou 3, et d'autre part 2 heures ou 4 heures par semaine.

5.4.3 ...et de contraintes

Dans la partie précédente, nous évoquons les besoins qu'expriment les élèves dans différents domaines de performance. Voyons dès à présent ce qu'il en est des contraintes auxquelles les enseignants du secondaire font face. Nous leur avons soumis une question sous forme d'affirmation positive :

Q14 (cf également Annexe 11)

Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment l'activité suivante avec vos élèves :

L'échelle de réponse comprenait 4 points allant de "Totalelement d'accord" (1) à "Totalelement en désaccord" (4). Dans la longue liste d'activités langagières que nous soumettions aux enseignants du secondaire, nous leur donnions la possibilité de nous dire, le cas échéant, pour quelles raisons ils estimaient **ne pas pouvoir exercer**

suffisamment l'activité en question avec leurs élèves. Les choix de réponse que nous proposons pour les enseignants étaient les suivants :

- Des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement) ;
- Un manque de matériel pédagogique adéquat ;
- Le nombre trop élevé d'élèves en classe ;
- Parce que cette activité ne fait pas partie du programme du troisième degré ;
- Parce que cette activité ne paraît pas prioritaire à l'enseignant ;
- Parce que l'activité est perçue par l'enseignant comme peu motivante pour les élèves.

L'option "autre" donne la possibilité aux enseignants de préciser davantage encore leur pensée.

Afin de passer en revue toutes ces données d'une manière concise et structurée, nous proposons de regrouper les 22 activités langagières par domaine de performance.

Commençons par la **compréhension à la lecture**. La liste reprenait deux activités qui font référence à deux genres textuels que les enseignants du supérieur ont, lors de l'IS, placés dans la catégorie "prérequis" (Figure 63). Souvenons-nous de ce que cela signifie : les enseignants du supérieur s'attendent à ce que les EG1 aient été confrontés à ce type de texte dans le secondaire, d'où leur présence explicite dans la liste des activités langagières proposées aux enseignants du secondaire.

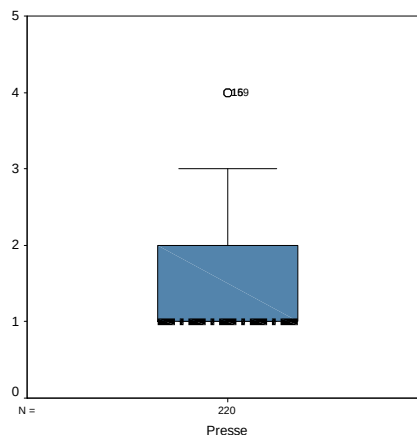


Figure 158 : L'activité "Lire des articles de presse" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

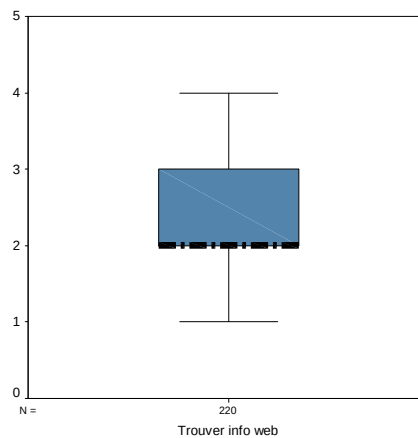


Figure 159 : L'activité "Lire et relever une information pertinente sur le web" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

En ce qui concerne *la lecture d'articles de presse* (Figure 158), il ne semble guère y avoir de problème. 75% des réponses les plus fréquentes venant des enseignants du secondaire se concentrent autour des scores 1 et 2 ; ces scores signifiant que les répondants sont soit "totalement" soit "plutôt" d'accord avec l'affirmation que nous leur soumettions.

Par contre, les avis sont clairement partagés en ce qui concerne la *recherche d'informations sur le web* (Figure 159). La distinction entre options (LM 1-2-3, 2 heures ou 4 heures par semaine) n'apporte aucune nuance et ne vaut pas la peine d'être insérée ici. Et les pures statistiques de fréquence (Figure 160) ne font que confirmer cette indécision puisque les enseignants estimant ne pas pouvoir exercer suffisamment cette activité sont à peu près aussi nombreux que ceux estimant pouvoir l'exercer en suffisance.

Lire et relever une information pertinente sur le web

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	34	15,5	15,5
	Plutôt d'accord	80	36,4	51,8
	Plutôt en désaccord	73	33,2	85,0
	Tot. en désaccord	33	15,0	100,0
Total		220	100,0	

Figure 160 : Statistiques de fréquences : l'activité "Lire et relever une information pertinente sur le web" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

Face à cet avis très partagé, nous proposons au lecteur de découvrir quelles raisons les enseignants mentionnent afin de justifier le fait que la recherche d'informations sur le web ne peut être suffisamment exercée avec les élèves.

Les précisions apportées ci-dessous sont précieuses. En effet, sur les personnes estimant ne pas pouvoir exercer l'activité en suffisance (% des personnes en désaccord), 64% invoquent des raisons matérielles. Ces 64% représentent par ailleurs un peu plus de 30 % (30,9) de l'échantillon total des répondants (% p/r à n=220). Ces données trouvent écho dans les réponses à la question portant sur les salles informatiques dans les écoles.

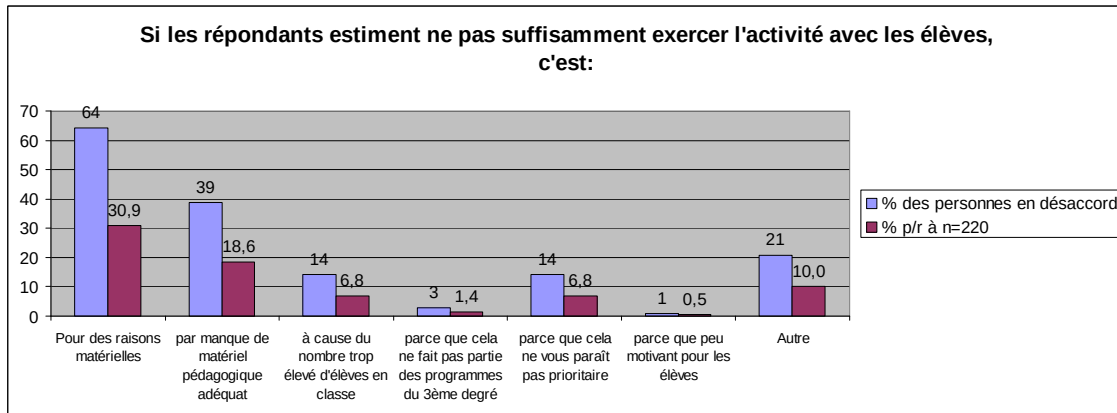


Figure 161 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Lire et relever une info pertinente sur le web" ne peut être suffisamment exercée, n=106

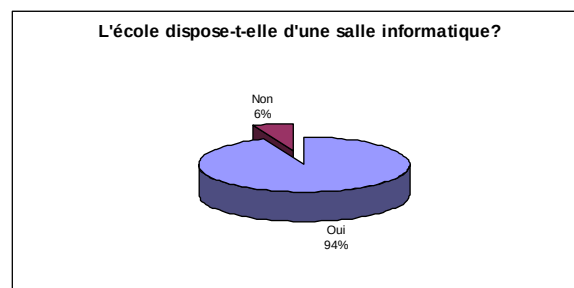


Figure 162 : Les écoles disposent-elles d'une salle informatique, n=220

Si 94% des enseignants disent travailler dans un établissement pourvu d'une salle informatique (Figure 162), ils ne sont que 59% à l'estimer en bon état de fonctionnement (Figure 163).

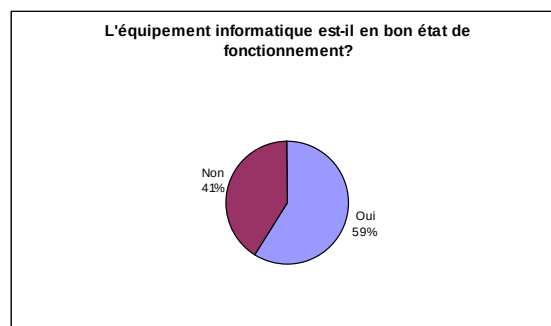


Figure 163 : Au cas où les écoles disposent d'une salle informatique, est-elle en bon état de fonctionnement (logiciels à jour, mémoire suffisante, etc) ? n=206

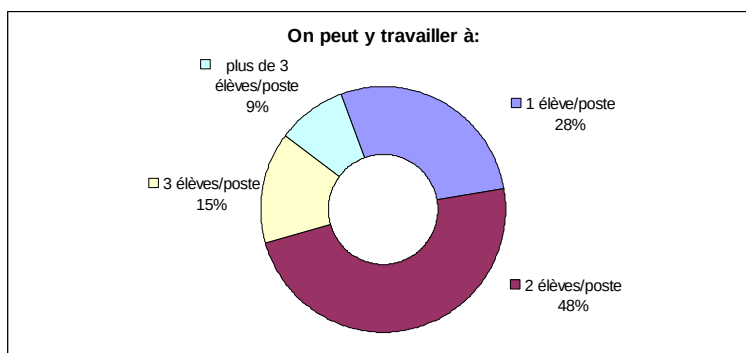


Figure 164 : Indication sur le rapport entre le nombre de postes disponibles dans les salles informatiques et le nombre d'élèves par classe, n=206

Le nombre de postes semble cependant suffisant dans une proportion non négligeable d'écoles. 76% des répondants indiquent que leur école dispose d'assez de postes pour permettre aux élèves d'une classe d'y travailler à maximum 2 élèves par poste. Toutefois, ces données ne font pas état du fait que les salles sont soit jugées inaccessibles soit difficiles à réserver. C'est ce que nous renseignent les enseignants ayant répondu "autre" (voir Figure 161).

Une ultime précision peut être apportée grâce aux questions portant sur les manuels scolaires. Nous y avons recueilli des données quant à la suffisance ou non de certains types d'activités dans les manuels (Figure 165).

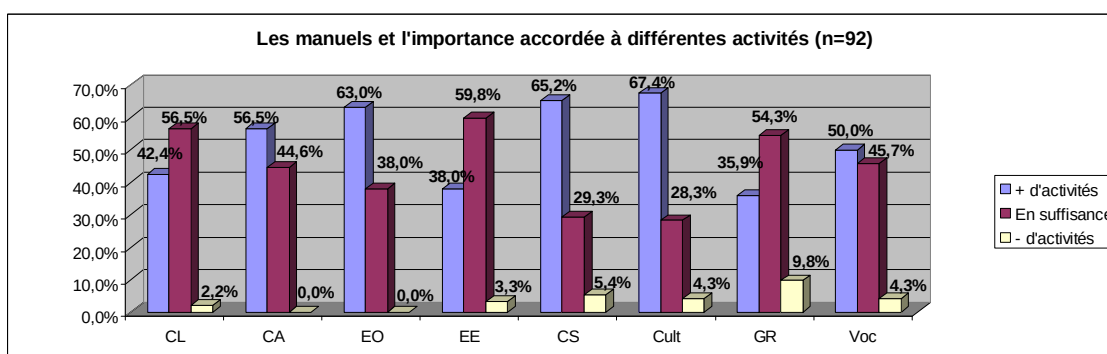


Figure 165 : Les enseignants estimant que les manuels ne permettent pas de tout à fait rencontrer les objectifs fixés dans les programmes scolaires au sujet du poids de différentes activités dans les manuels, n=92¹⁶⁴

Seuls les enseignants estimant que les manuels ne leur permettent pas tout à fait de rencontrer les objectifs fixés par les programmes ont eu l'opportunité de répondre à cette

¹⁶⁴ Outre les 4 domaines de performance classiques et le code, nous avons ajouté deux autres types d'activités : CS = activités portant sur le développement de compétences stratégiques ; Cult = activités portant sur la découverte d'aspects culturels du/des pays dans le(s)quel(s) on parle la langue.

question. Ils sont au nombre de 92 (sur 220). Parmi ceux-ci, 56,5% estiment qu'il y a des activités de CL en suffisance dans les manuels et 42,4% souhaitent qu'il y en ait davantage. Ces 42,4% de répondants représentent un peu plus de 17,7 % de l'échantillon global (n=220). Cette dernière question ne détaillait cependant pas différents types d'activités de compréhension à la lecture et il nous est donc impossible d'en dire davantage.

Outre le manque de disponibilité des salles informatiques, précisons enfin que certains enseignants pointent du doigt leur propre manque de compétences informatiques et l'utilisation du web en particulier (par rapport aux compétences des élèves). D'autres disent ne pas y avoir pensé, ou évoquent encore le manque de temps et précisent qu'il leur arrive de demander à leurs élèves de le faire à domicile.

Une multitude de facteurs semblent donc entrer en ligne de compte pour justifier que les activités de CL en ligne ne puissent être suffisamment exercées. Face à cette multitude d'aspects, il nous semble presque impossible de tirer des conclusions cohérentes. C'est donc probablement une combinaison de différents facteurs, dont le manque de disponibilité des salles informatiques combiné à certaines carences dans la formation des enseignants à l'utilisation de l'outil informatique, et singulièrement de l'internet, qui est à l'origine du résultat mitigé dont fait état la Figure 159¹⁶⁵.

Si nous nous rappelons également du fait que cette activité est en bas de la liste des priorités établie en fonction des données des EG1 (p. 242 ff.), contrairement à la lecture d'articles de presse, il ne nous paraît pas urgent de creuser davantage la question en vue de remédier à la situation évoquée ci-dessus par les enseignants du secondaire.

En ce qui concerne la ***compréhension à l'audition***, la liste des activités langagières en proposait également deux :

- comprendre une émission radiodiffusée ;
- comprendre une émission télévisée.

¹⁶⁵ Précisons encore que seul 37% des répondants interrogés disent utiliser de façon régulière un site internet en support au cours.

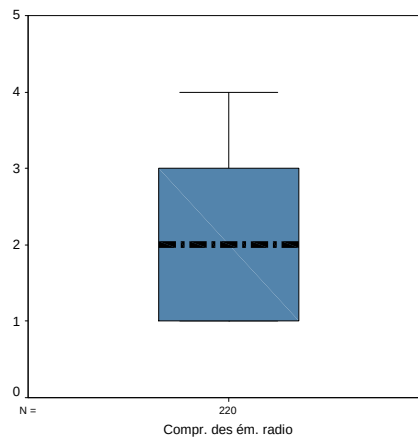


Figure 166 : L'activité "Comprendre des émissions radio" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

La Figure 166 nous indique clairement qu'un pourcentage majoritaire, compris entre 50 et 75% des répondants, estime pouvoir suffisamment exercer cette activité avec leurs élèves. Nous ne pouvons que nous réjouir de ce constat étant donné que cette activité a été jugée prioritaire par les EG1 (p. 241 ff). Un tableau de fréquences sera plus explicite encore (Figure 167) :

Comprendre une émission radiodiffusée

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	63	28,6	28,6
	Plutôt d'accord	93	42,3	70,9
	Plutôt en désaccord	48	21,8	92,7
	Tot. en désaccord	16	7,3	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 167 : Statistiques de fréquences : l'activité "Comprendre des émissions radio" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

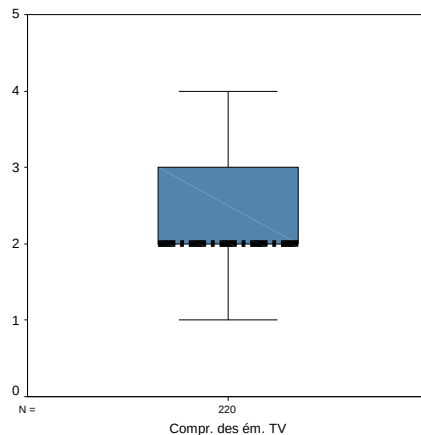


Figure 168 : L'activité "Comprendre des émissions télévisées" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

En ce qui concerne la compréhension d'émissions télévisées (Figure 168) nous voyons que les avis sont mitigés. Si nous nous référons à la Figure 165, nous découvrons qu'une majorité d'enseignants estime que les manuels pourraient présenter davantage d'exercices d'audition ; ce qui ne nous permet pas de distinguer documents authentiques, émissions radio- ou télédiffusées, mais ils nous fournissent tout de même une indication.

Il est probablement plus pertinent de noter que c'est au niveau de l'équipement des classes qu'un problème se profile (Figure 169).

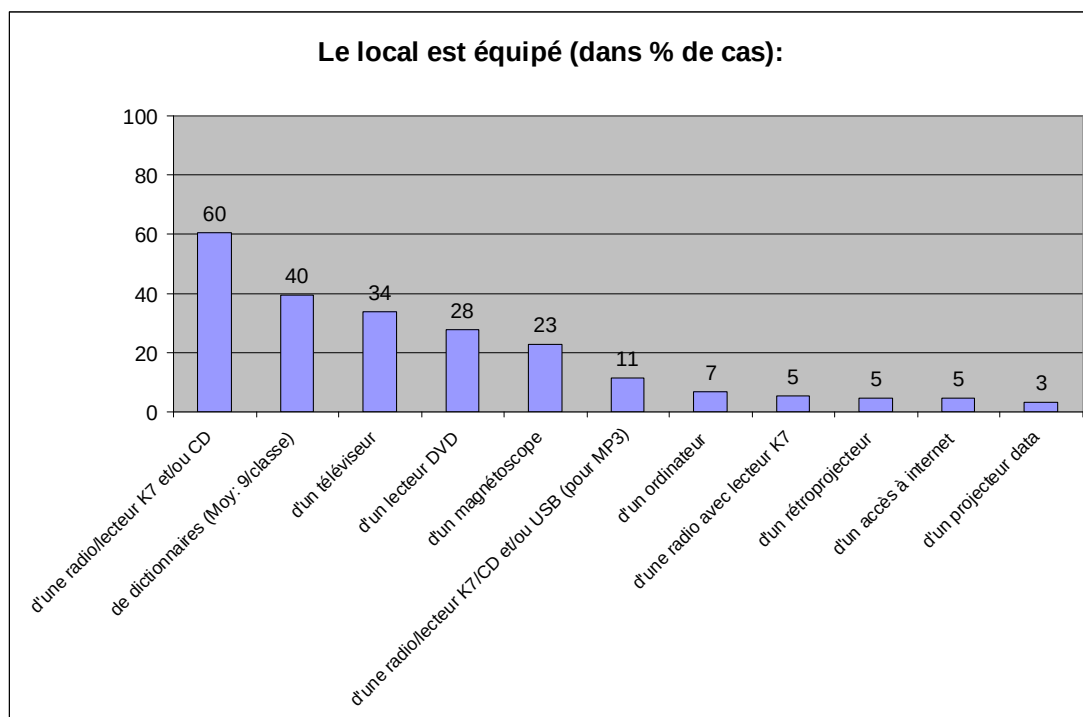


Figure 169 : Equipements divers disponibles dans les classes du secondaire, n=220

Nous découvrons en effet grâce à ces données que seul 34% des locaux sont équipés d'un téléviseur. Ce pourcentage est encore plus faible si l'on considère les accessoires que sont le lecteur DVD ou le magnétoscope, pourtant indispensables (respectivement seulement 28 et 23%).

Deux conclusions s'imposent. Tout d'abord, l'avis mitigé des enseignants (Figure 168) en ce qui concerne l'exploitation d'émissions télévisées s'explique probablement avant tout par le manque de matériel audio-visuel disponible dans les classes de langue. Ensuite, nous devons être prudent dans la description du profil d'apprenants. Il convient en effet de tenir compte des contraintes que rencontrent les enseignants dans la pratique de leur métier. Le manque de matériel est avec certitude une contrainte importante à prendre en compte. Il nous paraît donc, dans l'état actuel des classes, peu opportun de placer ce type d'activités de compréhension à l'audition sur un pied d'égalité avec d'autres activités basées davantage sur du matériel pédagogique plus facilement exploitable (car souvent sur "simple" CD). Cette contrainte majeure est fort regrettable puisqu'elle rendra difficile notre recherche d'un terrain d'entente entre les exigences du supérieur et les souhaits/possibilités du secondaire.

Dans la perspective de l'élaboration d'un profil **seuil** d'apprenants en langues, nous émettons donc l'hypothèse qu'il serait préférable de se limiter dans les référentiels à l'exploitation de ressources pédagogiques ou semi-authentiques et de laisser l'opportunité aux enseignants qui en ont la possibilité et les moyens techniques d'exploiter des enregistrements authentiques dans le cadre d'activités que l'on qualifie en didactique de "dépassement". En effet, envisager de se focaliser, dans les référentiels, trop sur ce type d'activité basé sur du matériel authentique placerait de facto un certain nombre d'enseignants en porte à faux par rapport aux directives officielles. Vu le manque d'équipement, ceci serait tout à fait erroné.

La liste d'activités langagières comprend ensuite 6 activités relevant de l'**interaction orale**. Ces six activités sont :

- Se présenter et parler de soi (famille, études, centres d'intérêt) ;
- Dialoguer avec un interlocuteur ;
- Participer à une discussion avec plusieurs interlocuteurs ;
- Tenir une conversation téléphonique ;
- Obtenir des informations dans le cadre d'un voyage ;
- Se présenter à un entretien d'embauche.

En ce qui concerne la première activité d'interaction de la liste (*Se présenter, parler de soi, etc*), les données nous révèlent qu'elle est, dans la grande majorité des cas, exercée suffisamment dans le cadre des cours de langues du secondaire. Plus de 75% des répondants estiment pouvoir être d'accord avec l'affirmation de la Q14.

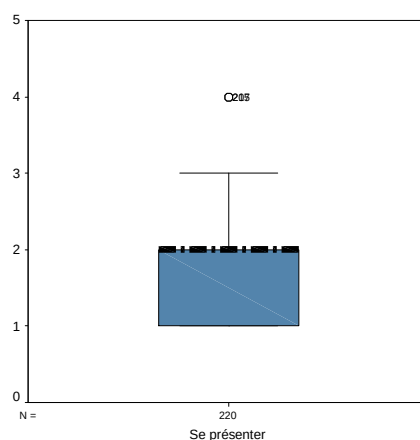


Figure 170 : L'activité "Se présenter, parler de soi, etc" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

Cette constatation est fort heureuse puisque cette activité figure également parmi les priorités (seconde catégorie de priorités après la lecture d'articles de presse, cf. p. 241 f.) En d'autres termes, il semblerait que cette activité devrait, selon nos données, trouver une place de choix dans les programmes scolaires en langues étrangères du troisième degré.

Pour les activités d'interaction suivantes, nous ne reproduirons pas systématiquement les boîtes à moustaches. Les statistiques de fréquences étant, dans les cas qui nous préoccupent ici, assez éclairantes.

Dialoguer avec un interlocuteur

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	40	18,2	18,2
	Plutôt d'accord	109	49,5	67,7
	Plutôt en désaccord	66	30,0	97,7
	Tot. en désaccord	5	2,3	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 171 : Statistiques de fréquences : l'activité "Dialoguer avec un interlocuteur" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

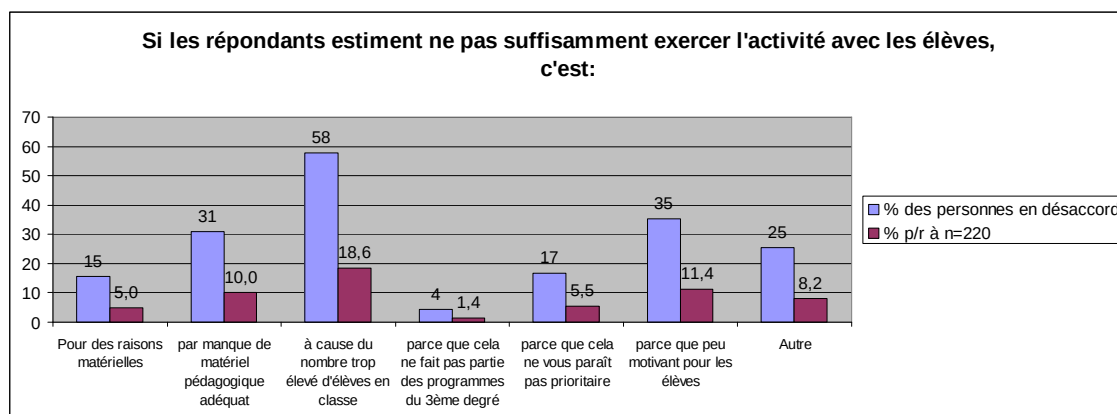


Figure 172 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Dialoguer avec un interlocuteur" ne peut être suffisamment exercée, n=71

A nos yeux, il convient de retenir que cette activité n'est pas suffisamment exercée dans *plus de 30% des classes* (Figure 171). Ceci est en ligne avec le seuil de représentativité de 30% que nous avons fixé. L'avis des répondants est principalement motivé par le nombre trop élevé d'élèves en classe, élément sur lequel nous reviendrons par la suite. Poursuivons immédiatement par l'analyse des données relatives à l'activité langagière suivante : participer à une conversation avec plusieurs interlocuteurs.

Participer à une conversation avec plusieurs interlocuteurs

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	26	11,8	11,8
	Plutôt d'accord	90	40,9	52,7
	Plutôt en désaccord	91	41,4	94,1
	Tot. en désaccord	13	5,9	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 173 : Statistiques de fréquences : l'activité "Participer à une conversation avec plusieurs interlocuteurs" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

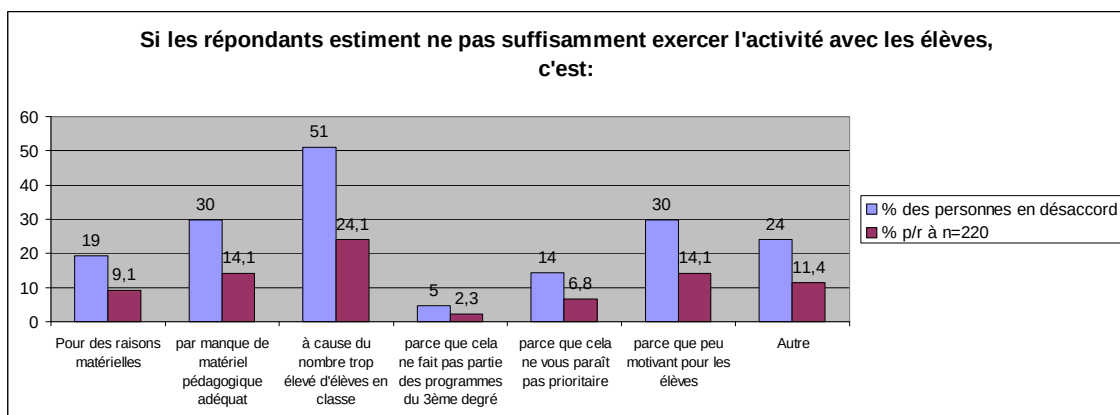


Figure 174 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Participer à une conversation avec plusieurs interlocuteurs" ne peut être suffisamment exercée, n=104

Les données présentées ci-dessus ne sont pas seulement mitigées, elles sont également surprenantes à plus d'un titre. Tentons tout d'abord de mettre à jour des nuances dans le caractère mitigé des réponses. Nos données nous indiquent que cette activité n'est suffisamment exercée que dans une option, LM3, 4h/sem. (Figure 175)

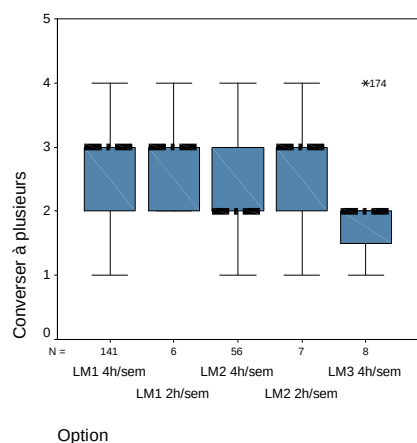


Figure 175 : Détail du caractère suffisamment (ou non) exercé de l'activité "Participer à une conversation..." selon les options, n=218

Dans les autres options, notons en particulier l'option la "plus forte", LM1 4h/sem., la tendance penche vers une insuffisance d'exercices de ce type. A en croire les données de la Figure 174, c'est à nouveau le nombre trop élevé d'élèves par classe qui en est la raison principale. Comme nous l'exprimons plus loin dans le texte, la gestion du problème de la taille des groupes incombe aux autorités. Il est toutefois plus étonnant de noter qu'un certain nombre de répondants indiquent ne pas parvenir à motiver les élèves avec des discussions ou qu'ils manquent de matériel pédagogique adéquat. Manuels, sites internet et autres publications spécialisées regorgent d'activités orales, d'où notre surprise. Ce point nous interpelle et doit interpeller toute personne en charge tant de la formation

initiale que de la formation continuée des enseignants. Etant impliqué dans les deux types de formation, nous ne pouvons qu'exprimer notre plus grand étonnement face à ces déclarations. Cette surprise nous a incité à analyser la liste des formations proposées pour l'année 2009-2010. Sur les 17 formations reprises dans le catalogue CECAFOC 2009-2010, seules deux proposaient explicitement de traiter de l'expression/interaction orale. Peut-être faudrait-il à l'avenir songer à organiser davantage de formation continuée pratico-pratique de qualité traitant du renforcement de la performance en interaction orale et évoquant explicitement les ressources disponibles.

Quant à la formation initiale, il nous est impossible de faire un inventaire des activités et domaines de performance abordés dans le cadre des cours de didactique spéciale des langues germaniques. C'est la raison pour laquelle nous ne pouvons ici que soulever la question en espérant qu'elle trouve un écho auprès des titulaires de ces cours d'agrégation.

Une autre activité d'interaction orale reprise dans la liste est la participation à des conversations téléphoniques.

Conversation téléphonique

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	15	6,8	6,8
	Plutôt d'accord	68	30,9	37,7
	Plutôt en désaccord	98	44,5	82,3
	Tot. en désaccord	39	17,7	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 176 : Statistiques de fréquences : l'activité "Tenir une conversation téléphonique" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

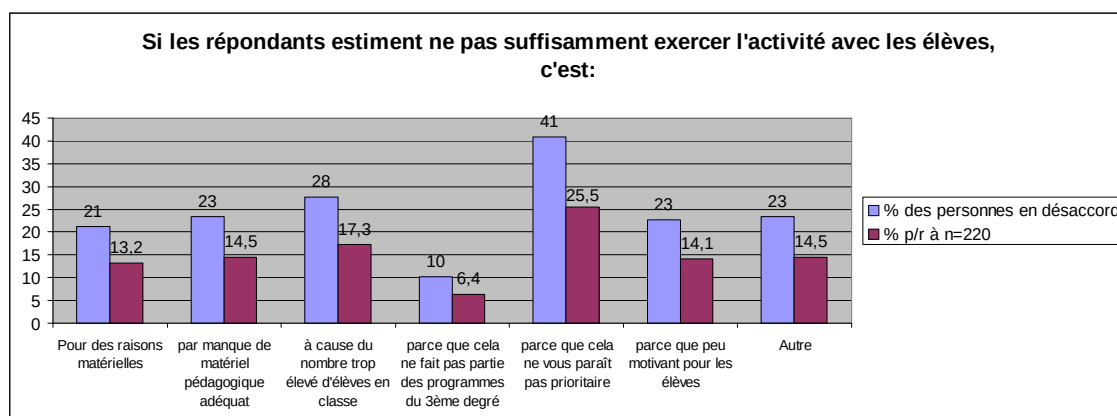


Figure 177 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Tenir une conversation téléphonique" ne peut être suffisamment exercée, n=137

La conversation téléphonique n'est clairement pas exercée dans le troisième degré de l'enseignement secondaire de transition et les raisons en sont nombreuses. La principale raison (Figure 177) reprise par 41% des répondants à cette question (représentant plus de 25% de l'ensemble des répondants) est le fait que cette activité n'est pas prioritaire dans le troisième degré. Dans les données que nous avons à notre disposition, les répondants indiquant une "autre" raison ne font que souligner des arguments repris dans la liste. A la quasi unanimité, ils appuient le fait que cette activité est soit non prioritaire, soit peu motivante. Dès lors que cette activité n'est pas non plus jugée prioritaire par les EG1 (tenant compte des exigences du cours de langues du supérieur), il nous paraît important de ne plus y attacher d'importance dans le cadre des cours de langues du troisième degré de l'enseignement de transition. Pour cette même raison, nous ne détaillerons pas les autres justifications citées.

Par conséquent, il nous semble vain de mentionner cet exemple en particulier dans les documents officiels comme activité de référence (cf. Compétences minimales/terminales, Ministère de la Communauté française, p. 8).

Obtenir des informations dans le cadre d'un voyage

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	25	11,4	11,4
	Plutôt d'accord	100	45,5	56,8
	Plutôt en désaccord	58	26,4	83,2
	Tot. en désaccord	37	16,8	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 178 : Statistiques de fréquences : l'activité "Obtenir des infos dans le cadre d'un voyage" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

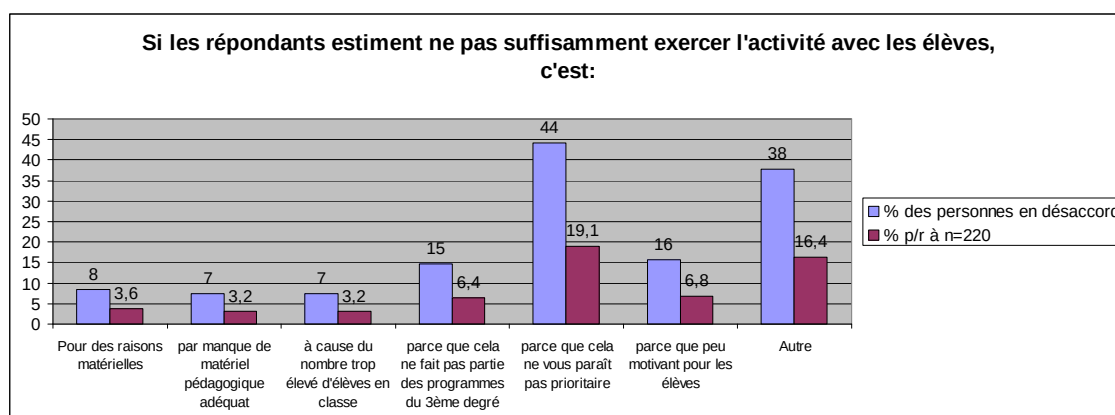


Figure 179 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Obtenir des infos dans le cadre d'un voyage" ne peut être suffisamment exercée, n=95

Une majorité de répondants indiquent pouvoir exercer suffisamment l'activité "obtenir des informations dans le cadre d'un voyage" avec leurs élèves. Toutefois, les personnes qui ne sont pas en mesure de le faire nous stipulent que celle-ci n'est, à leurs yeux, pas prioritaire. Lorsque cela est le cas, ils mentionnent également sous "autre" que cette activité n'a de sens que si elle est liée à un voyage scolaire. Or, l'organisation d'un voyage scolaire est chronophage et n'est pas nécessairement prise en charge par un enseignant en langues germaniques. Sachant, tout comme pour la conversation téléphonique, que cette activité n'est pas jugée prioritaire par les EG1, nous plaiderions pour que celle-ci ne fasse pas (non plus) partie de la *matière prioritaire* au troisième degré de l'enseignement secondaire de transition.

Se présenter à un entretien d'embauche

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	42	19,1	19,1
	Plutôt d'accord	79	35,9	55,0
	Plutôt en désaccord	65	29,5	84,5
	Tot. en désaccord	34	15,5	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 180 : Statistiques de fréquences : l'activité "Se présenter à un entretien d'embauche" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

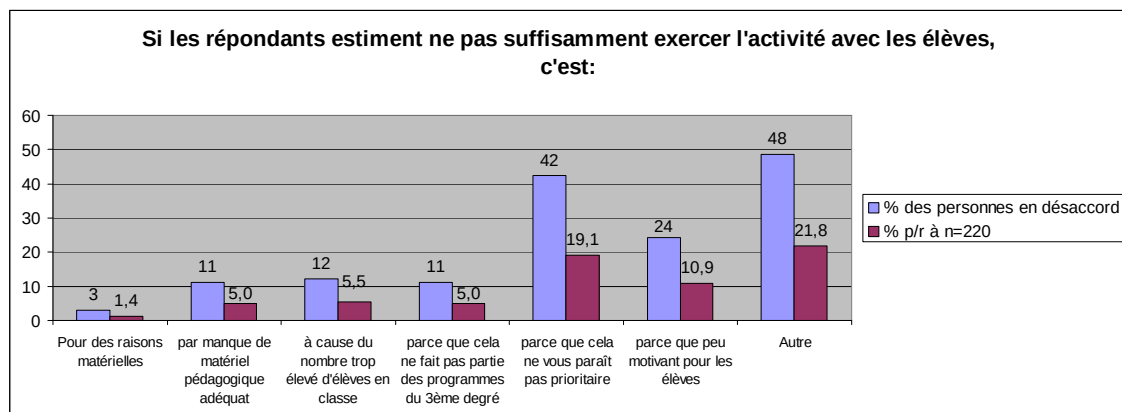


Figure 181 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Se présenter à un entretien d'embauche" ne peut être suffisamment exercée, n=99

Enfin, la dernière des activités en interaction orale, la présentation de soi à un entretien d'embauche, semble être une activité suffisamment exercée dans le secondaire. Les enseignants mentionnant ne pas pouvoir exercer suffisamment cette activité avec leurs élèves sont essentiellement des personnes ayant pris comme cours de référence le cours de 5^{ème}. Ces derniers stipulent que l'entretien d'embauche figure dans leurs activités de 6^{ème} année. Le fait que cette activité fait partie des priorités selon les EG1 semble plaider en faveur d'une mention explicite à cette activité dans les programmes de langues du

troisième degré de l'enseignement de transition. Toutefois, on peut se demander si cette activité ne doit pas prioritairement relever de la formation professionnalisante. On tracera le parallélisme avec la rédaction d'un C.V. et la lettre de motivation en langue étrangère. Pourquoi ne pas relayer ces activités aux moments où elles se révèlent directement pertinentes et ainsi dégager du temps pour d'autres à l'utilité plus immédiate ? Bref, à nos yeux, cette activité ne doit pas être prioritaire au troisième degré de l'enseignement secondaire général de transition.

Ayant passé en revue les différentes activités en interaction orale, venons-en, comme annoncé ci-dessus, à **la problématique du nombre d'élèves** en classe ; problématique cruciale lorsque l'on parle de l'organisation d'activités orales et de la gestion d'un groupe-classe, mais aussi d'objectifs à atteindre dans les cours de langues.

N	Valide	220
	Manquante	0
Moyenne		18,53
Médiane		20,00
Mode		20

Figure 182 : Nombre d'élèves en classe de langues dans le troisième degré de l'enseignement secondaire de transition, moyenne, médiane et mode, n=220

Vu les nombres minimums extrêmes indiqués pour les cours d'anglais et de néerlandais (3) ainsi que le maximum a priori improbable pour le cours d'anglais (40), il est recommandé de prendre comme référence la médiane, valeur, pour rappel, moins sensible aux valeurs extrêmes. En outre, il faut tenir compte de la différence considérable qui existe entre les langues. Dans la majorité des classes d'allemand, le nombre d'élèves est nettement inférieur à celui rencontré dans les classes d'anglais ou de néerlandais, d'où l'intérêt d'une figure plus détaillée comme la boîte à moustaches ci-dessous.

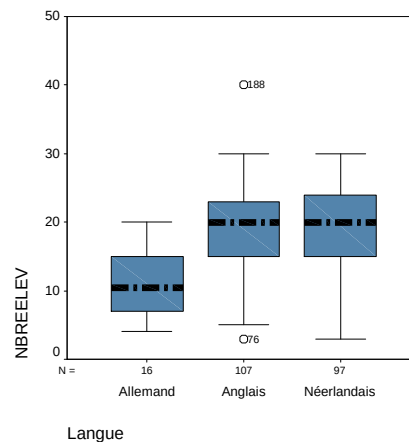


Figure 183 : Moyenne d'élèves par classe, tri par langue, n=220

On voit par ailleurs clairement sur la figure représentée ci-dessus (Figure 183) que les classes d'anglais et de néerlandais, outre le fait qu'elles diffèrent radicalement de l'allemand, présentent des données fort proches. Toutes deux ayant une valeur médiane (et modale) de 20 et une distribution fort proche.

Si ces valeurs sont acceptables, il faut néanmoins considérer le fait que l'intervalle est énorme. Même en enlevant les valeurs extrêmes (3 et 40), nous obtenons des scores répétés de classes présentant 4-6 élèves ou, 26 à 30 par classe. Cette très grande différence nous amène à supposer qu'il existe des politiques différentes en matière de langues et de gestion du NTPP (*Nombre Total de Périodes – Professeur*) qui ont pour conséquence que tous les enseignants (et apprenants) en langues sont loin d'être logés à la même enseigne. Vu ces écarts, et vu surtout l'impact que peut avoir le nombre d'élèves sur l'organisation de certaines activités dans le cadre du cours de langues, nous ne pouvons que suggérer aux instances gouvernantes de prendre le problème à bras-le-corps. La tâche la plus urgente à réaliser serait, à notre avis, de faire un inventaire complet du nombre d'élèves par classe de langues, en fonction des langues (et des régions¹⁶⁶) et, d'ensuite, prendre les mesures qui s'imposent. Ces mesures devraient, à l'instar des mesures prises pour limiter le nombre d'élèves dans les laboratoires en sciences (maximum 16), imposer un nombre maximum d'élèves pour les cours de langues¹⁶⁷. Nous soulignons donc que, outre les raisons matérielles, *la taille du groupe-classe est susceptible de contribuer majoritairement à l'atteinte (ou non) des objectifs fixés dans les référentiels*. Or, puisque le développement du niveau de compétence en IO est primordial, comme nous l'avons démontré ci-avant dans le texte, le fait de ne pas atteindre les objectifs visés, notamment à cause de la taille des groupes, peut représenter un réel obstacle à la bonne transition secondaire-supérieur. Si on définit l'interaction orale comme prioritaire, il faut accorder aux écoles et aux enseignants les moyens de cette politique, ce qui, en l'occurrence, implique des classes présentant un nombre limité d'élèves.

Après l'interaction orale, reprenons les activités ayant trait à l'oral de type expositif, soit ***l'expression orale*** représentée par deux activités langagières de la liste :

- Présenter devant un groupe des informations diverses ;
- Présenter et développer un avis argumenté à l'oral.

¹⁶⁶ Rappelons que la situation du néerlandais dans la région frontalière entre la Communauté germanophone et la CF est similaire à celle de l'allemand dans les zones géographiques plus éloignées de la partie germanophone du pays. On tronquerait donc les moyennes de la classe de néerlandais en CFWB si l'on y incluait les données relatives aux classes de néerlandais des écoles de la zone Stavelot-Malmedy-Waimes, par exemple.

¹⁶⁷ Circulaire 2809 du 10 juillet 2009 (http://www.adm.cfwb.be/upload/docs/3015_20090713155912.pdf) limitant le nombre d'élèves par classe. Pour les leçons en laboratoire, le nombre est limité à 16.

Rappelons d'emblée que ces activités sont jugées prioritaires par les EG1 (p. 242), même si l'expression orale de type expositive ne figure pas parmi le top 5 des activités les plus organisées aux cours de langues en première année postsecondaire (Figure 43 à Figure 46 & Figure 49).

Même si ce constat est paradoxal, une tentative d'explication réside à nos yeux dans le fait que ces activités nécessitent souvent une longue préparation. Les EG1 estiment donc y passer beaucoup de temps, sont vraisemblablement cotés sur leur travail/présentation, et estiment donc que cette activité est prioritaire. Par contre, les enseignants du supérieur n'estiment pas que ce soit une des activités les plus sollicitées *au cours*, étant donné que l'essentiel du travail peut se faire à domicile.

Selon cette hypothèse, nous estimons que ce domaine de performance n'est pas à sous-estimer et qu'il convient d'y accorder suffisamment d'importance au troisième degré de l'enseignement de transition. Les enseignants du secondaire ne s'y trompent d'ailleurs pas. Une majorité d'enseignants estiment pouvoir exercer cette activité en suffisance avec leurs élèves (Figure 184 & Figure 185), même si le nombre important d'élèves en classe semble être un frein pour certains enseignants, comme nous le montre la Figure 186.

Présenter devant un groupe des informations diverses

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	35	15,9	15,9
	Plutôt d'accord	112	50,9	66,8
	Plutôt en désaccord	65	29,5	96,4
	Tot. en désaccord	8	3,6	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 184 : Statistiques de fréquences : l'activité "Présenter devant un groupe des infos diverses" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

Présenter et développer un avis argumenté à l'oral

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	31	14,1	14,1
	Plutôt d'accord	110	50,0	64,1
	Plutôt en désaccord	71	32,3	96,4
	Tot. en désaccord	8	3,6	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 185 : Statistiques de fréquences : l'activité "Présenter et développer un avis argumenté à l'oral" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

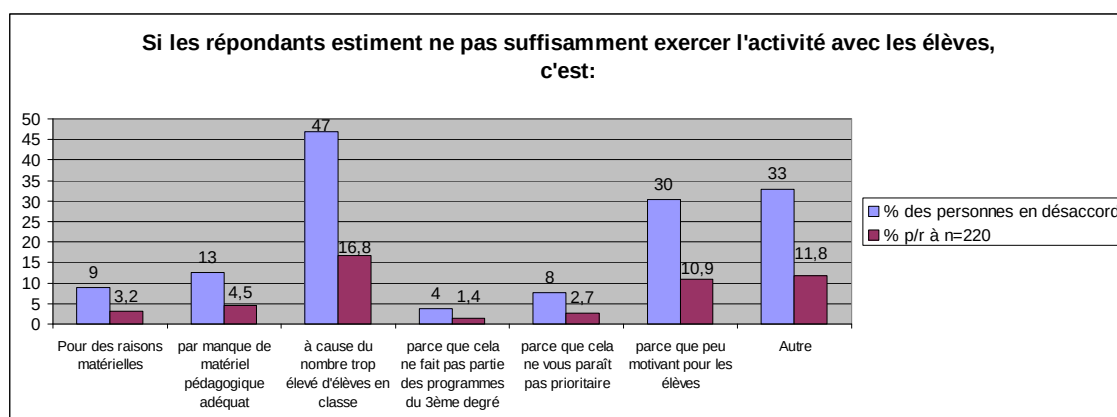


Figure 186 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Présenter et développer un avis argumenté à l'oral" ne peut être suffisamment exercée, n=79

Sous "autre" dans la figure ci-dessus, les enseignants invoquent quasi unanimement un manque de temps. Cela ne fait que renforcer la conviction qui nous pousse à accomplir cette recherche et qui vise à pondérer l'importance accordée aux différents domaines de compétence dans les programmes scolaires. Selon nous, il faut impérativement trouver un moyen de dégager plus de temps pour certaines activités, dont, manifestement la composante orale de la compétence communicative en langues étrangères.

L'interaction écrite également se retrouve dans la liste des activités langagières dont il est question dans la présente partie. Nous y proposons en effet la rédaction de courriels.

Cette activité fait partie du troisième groupe de priorités pour les EG1 (p. 242), mais ne fait pas partie des activités favorisées en BAC1 (Figure 43 à Figure 46 & Figure 49, p. 168 ff). Les enseignants quant à eux (Figure 187) sont plus de 75% à juger pouvoir exercer suffisamment cette activité avec leurs élèves. Nous estimons pouvoir en conclure que les référentiels doivent y faire allusion.

Courriels

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	50	22,7	22,7
	Plutôt d'accord	116	52,7	75,5
	Plutôt en désaccord	46	20,9	96,4
	Tot. en désaccord	8	3,6	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 187 : Statistiques de fréquences : l'activité "Rédiger un courriel" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

Poursuivons avec *l'expression écrite* représentée par 4 activités langagières :

- Présenter et développer un avis argumenté à l'écrit ;
- Rédiger son curriculum vitae ;
- Rédiger une lettre de motivation ;
- Rédiger un résumé de texte.

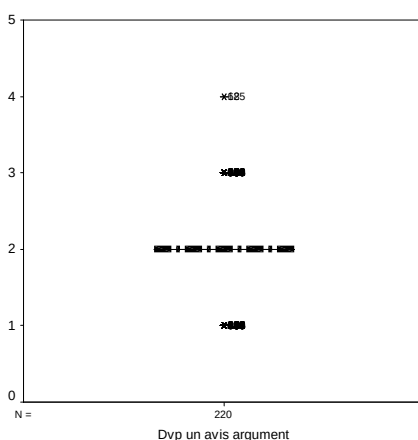


Figure 188 : L'activité "Développer un avis argumenté à l'écrit" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220¹⁶⁸

Développer un avis argumenté à l'écrit

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	44	20,0	20,0
	Plutôt d'accord	125	56,8	76,8
	Plutôt en désaccord	49	22,3	99,1
	Tot. en désaccord	2	,9	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 189 : Statistiques de fréquences : l'activité "Développer un avis argumenté à l'écrit" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

C.V.

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	49	22,3	22,3
	Plutôt d'accord	66	30,0	52,3
	Plutôt en désaccord	70	31,8	84,1
	Tot. en désaccord	35	15,9	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 190 : Statistiques de fréquences : l'activité "Rédiger un C.V." est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

¹⁶⁸ Voici un exemple de boîte à moustaches... sans moustaches. Pour rappel, comme indiqué dans la note 153, p. 218, cela indique une quasi unanimité des avis sur la question. Ce type de représentation graphique indiquant que 100% des réponses les plus fréquentes sont concentrées sur une réponse.

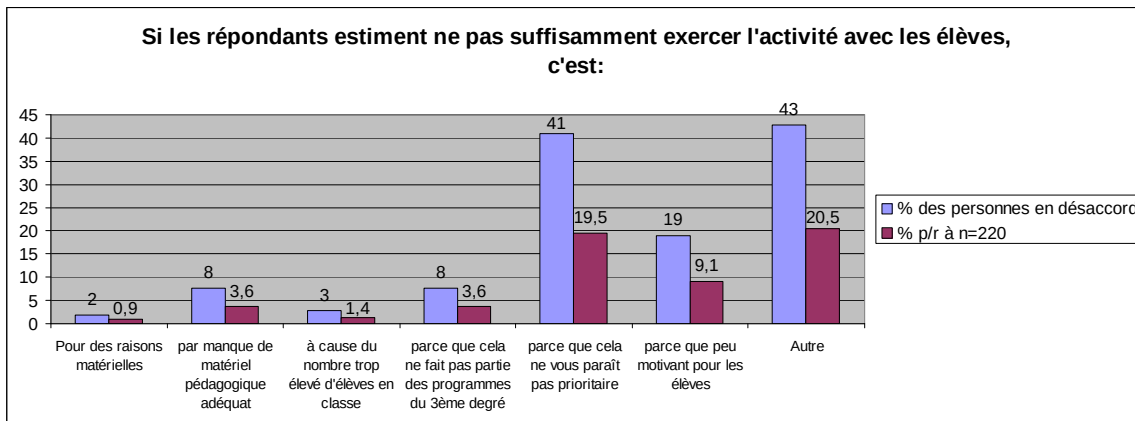


Figure 191 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Rédiger un C.V." ne peut être suffisamment exercée, n=105

Lettre de motivation

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	49	22,3	22,3
	Plutôt d'accord	70	31,8	54,1
	Plutôt en désaccord	66	30,0	84,1
	Tot. en désaccord	35	15,9	100,0
Total		220	100,0	

Figure 192 : Statistiques de fréquences : l'activité "Rédiger une lettre de motivation" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

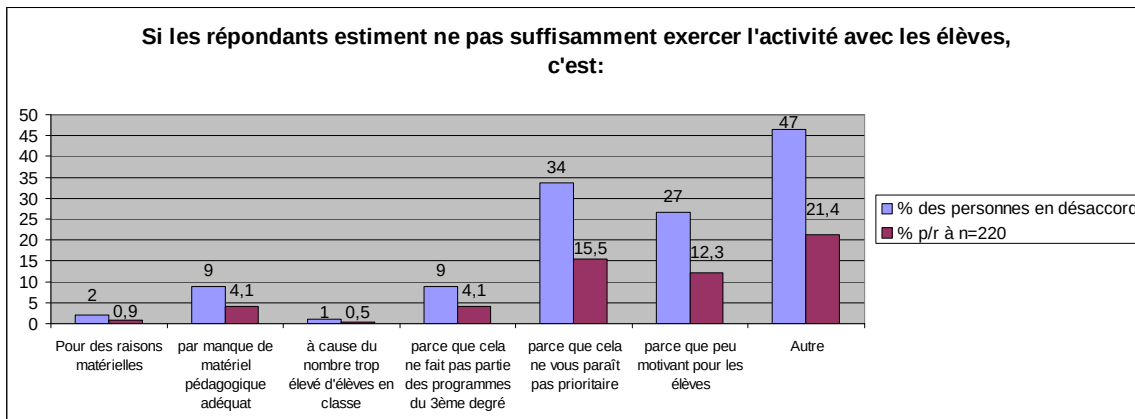


Figure 193 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Rédiger une lettre de motivation" ne peut être suffisamment exercée, n=101

Résumé

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	60	27,3	27,3
	Plutôt d'accord	117	53,2	80,5
	Plutôt en désaccord	39	17,7	98,2
	Tot. en désaccord	4	1,8	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 194 : Statistiques de fréquences : l'activité "Rédiger un résumé de texte" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

Deux tendances se dessinent parmi ces quatre activités.

Mentionnons tout d'abord les deux activités estimées suffisamment exercées dans le secondaire: l'avis argumenté à l'écrit et le résumé de texte. Plus de 75% de répondants expriment le fait qu'ils les exercent en suffisance dans le cadre de leurs cours (Figure 189 & Figure 194). Ces pourcentages sans appel ne nécessitent, selon nous, pas de précision. La boîte à moustaches (sans moustaches [sic], Figure 188) est par ailleurs suffisamment révélatrice du consensus à cet égard et se passe de commentaires.

La rédaction du CV et de la lettre de motivation suscite des avis plus partagés (Figure 190 & Figure 192) et nous invite à chercher de possibles explications montrant pourquoi ces activités ne sont ou ne peuvent être exercées en suffisance dans le secondaire. Ces précisions nous indiquent que les activités susmentionnées ne sont pas prioritaires. Il faut ajouter, (Figure 191 & la Figure 193), que sous "autre" 31 enseignants (pour la rédaction du CV) et 27 (pour la rédaction de la lettre de motivation) ayant choisi comme cours de référence le cours de 5ème disent exercer cette activité en 6ème ou vice versa. Cela tend à indiquer que l'activité est plus exercée dans le secondaire qu'il n'y paraît au premier regard.

Ajoutons enfin que la rédaction du CV ne fait pas partie des priorités mentionnées par les EG1 (cf. p. 225) mais que, à notre étonnement, la rédaction de la lettre de motivation fait partie de la dernière catégorie de priorités.

En conclusion pour les activités d'EE, nous suggérons l'hypothèse qu'il serait plus judicieux de ne pas placer l'accent sur les deux activités (CV et lettre de motivation) qui suscitent des avis mitigés pour les 2 raisons suivantes :

- d'autres activités manifestement plus prioritaires nécessitent plus de temps ;
- les thématiques sont plus en phase avec les préoccupations des étudiants du supérieur que des élèves du secondaire.

De la sorte, nous serions en mesure de dégager du temps supplémentaire pour les activités fondamentalement prioritaires (CA, CL et IO sans oublier des activités

grammaticales et lexicales qui complètent le top 5 des activités les plus pratiquées en BAC1).

Il nous reste à traiter quatre activités de la liste :

- Préparer et effectuer un séjour d'études ;
- Utiliser un dictionnaire ;
- Utiliser des outils en ligne ;
- Faire des traductions ;
- Découvrir des aspects culturels du pays de la langue cible.

La première activité est selon nous une activité qui sollicite au moins trois domaines de performance : la CL, l'IO et l'IE. En effet, lire et relever des informations pertinentes, que ce soit sur le web ou dans des brochures, obtenir des informations de la part d'autres interlocuteurs dans des agences de voyage ou à l'office du tourisme, ou encore rédiger des courriers (électroniques), et y répondre, pour obtenir ces mêmes informations ou adresser des remerciements sont tant d'activités qui entrent en jeu.

Nous savons déjà que les EG1, vu les exigences de leur cours de langues en BAC1, ne placent pas cette activité dans les priorités.

Préparer et effectuer un séjour d'études

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	18	8,2	8,2
	Plutôt d'accord	59	26,8	35,0
	Plutôt en désaccord	76	34,5	69,5
	Tot. en désaccord	67	30,5	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 195 : Statistiques de fréquences : l'activité "Préparer et effectuer un séjour d'études" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

Les enseignants du secondaire nous indiquent ne pas suffisamment exercer cette activité dans le cadre de leur cours (Figure 195) et justifient cela par le fait que cette activité ne leur paraît pas prioritaire ou, comme ils l'indiquent sous "autre" (Figure 196), que cette activité est trop étroitement liée à l'organisation effective d'un séjour à l'étranger, engendrant des frais importants et nécessitant beaucoup d'énergie et de temps. 34 enseignants stipulent ne pas être "prêts" à s'engager dans un pareil projet.

Vu donc le caractère peu réaliste de ce type d'activité s'il n'est pas lié à un véritable échange ou voyage, nous aurions tendance à ne pas reprendre explicitement cette activité dans le programme du troisième degré de l'enseignement de transition.

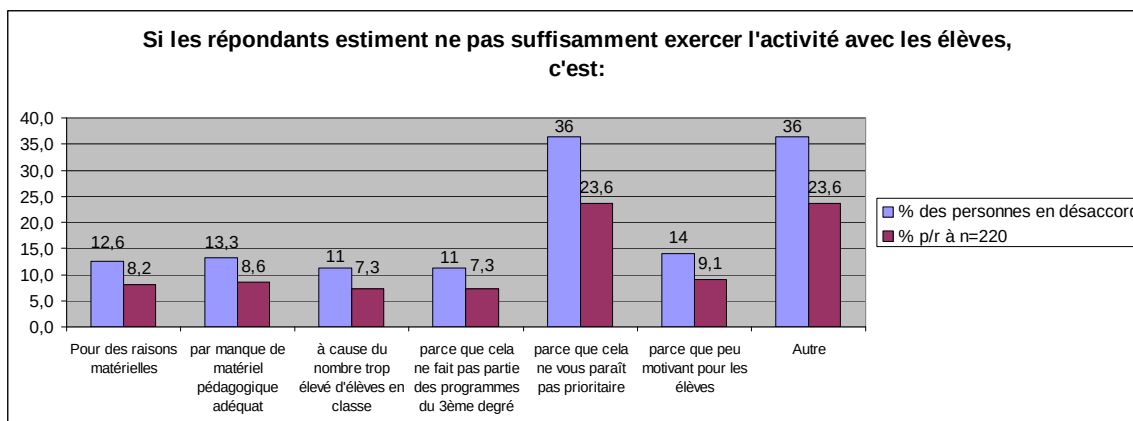


Figure 196 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière "Préparer et effectuer un séjour d'études" ne peut être suffisamment exercée, n=143

Ensuite, "utiliser un dictionnaire" et "utiliser des outils en ligne" représentent à nos yeux des activités sollicitant typiquement la compétence stratégique des élèves.

A leur sujet, les enseignants du secondaire nous indiquent ce qui suit :

Utiliser un dictionnaire

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	79	35,9	35,9
	Plutôt d'accord	99	45,0	80,9
	Plutôt en désaccord	35	15,9	96,8
	Tot. en désaccord	7	3,2	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 197 : Statistiques de fréquences : l'activité "Utiliser un dictionnaire" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

L'utilisation du dictionnaire semble être, selon les dires des enseignants du secondaire, une activité suffisamment exercée. Précisons encore à ce sujet que les locaux attribués au cours de langues sont, en moyenne, pourvus de 9 dictionnaires (voir Figure 169), ce qui semble donc être globalement suffisant aux yeux des répondants à l'enquête.

Utiliser des outils en ligne

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	17	7,7	7,7
	Plutôt d'accord	29	13,2	20,9
	Plutôt en désaccord	99	45,0	65,9
	Tot. en désaccord	75	34,1	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 198 : Statistiques de fréquences : l'activité "Utiliser des outils en ligne" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

La situation est radicalement différente en ce qui concerne l'utilisation d'outils en ligne. Que le lecteur se souvienne cependant des arguments que nous avons soulevés ci-avant en rapport avec la recherche d'informations diverses sur le web, ou encore les contraintes imposées par les disponibilités limitées des salles informatiques.

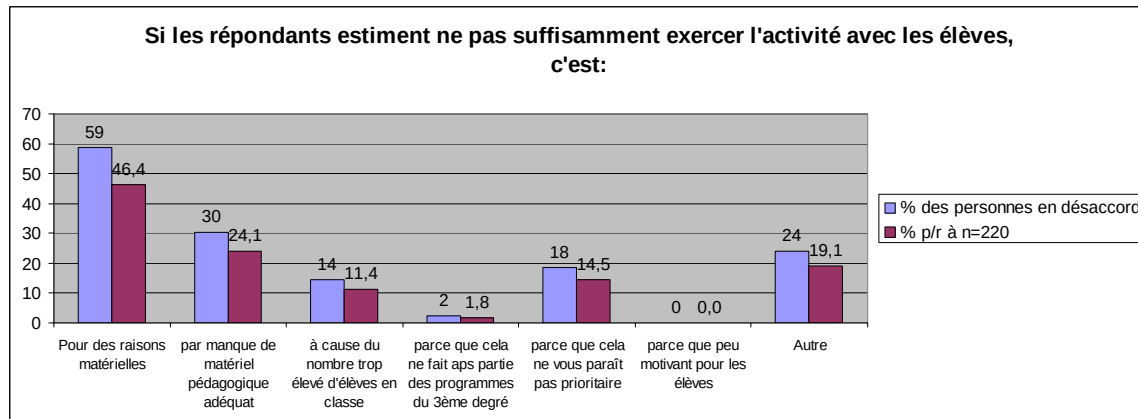


Figure 199 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière en question ne peut être suffisamment exercée, n=174

Près de 47% de l'ensemble de notre échantillon évoquent des raisons matérielles empêchant une utilisation des outils en ligne dans le cadre du cours de langues.

A notre avis, cet argument, combiné au manque de matériel pédagogique adéquat tel qu'il est ressenti par les enseignants, explique largement le fait que près de 80% (Figure 199) des répondants disent ne pas exercer suffisamment cette activité dans le secondaire.

L'avant-dernière activité est "faire des traductions". Rappelons tout de go que les EG1 ont placé cette activité dans la seconde catégorie de priorités. Les enseignants du supérieur par contre ne la mentionnent pas. Nous n'avons aucune explication à cette différence criante, sauf l'hypothèse que les EG1 recourent eux-mêmes régulièrement à des traductions pour comprendre des textes, étudier du vocabulaire ou préparer des activités pour le cours de langues ; raisons pour lesquelles ils estiment que cette activité doit être exercée dans le secondaire.

Faire des traductions

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	28	12,7	12,7
	Plutôt d'accord	85	38,6	51,4
	Plutôt en désaccord	75	34,1	85,5
	Tot. en désaccord	32	14,5	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 200 : Statistiques de fréquences : l'activité "Faire des traductions" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

L'avis des enseignants est clairement mitigé, ce qui s'explique par le fait que cette activité n'est soit, pas prioritaire, soit purement et simplement déconseillée par les inspecteurs ou collaborateurs pédagogiques, ce qui équivaut à dire que l'activité ne fait pas partie des programmes scolaires. La Figure 201 nous présente ces dires d'une manière visuelle. Le fait qu'un peu plus de la moitié des enseignants nous indiquent en faire en suffisance, ne nous dit rien sur le temps qu'ils y consacrent. Nous n'avons donc aucune explication supplémentaire sur le temps réellement consacré aux traductions dans les cours de langues du secondaire.

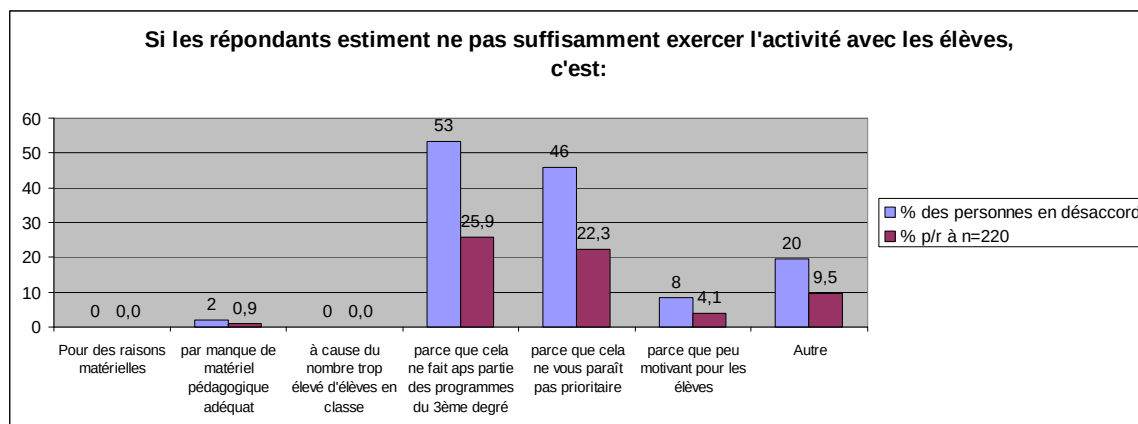


Figure 201 : Raisons justifiant le fait que l'activité langagière en question ne peut être suffisamment exercée, n=107

Dans l'optique de notre travail, nous prendrons position en disant que les activités du type "traductions" ne sont pas à bannir des pratiques enseignantes. Si l'enseignant estime devoir y recourir, nous ne voyons aucune raison de le lui interdire. Par contre, nous ne voyons aucun argument en faveur d'une mention explicite de ce type d'activités dans le programme de langues du troisième degré de l'enseignement de transition.

Enfin, la découverte d'activités culturelles est, un peu à l'instar de "préparer et effectuer un séjour d'études", une activité qui englobe différents domaines de performance. De la

lecture à l'audition en passant par l'expression ou l'interaction tant orale qu'écrite, tous les domaines de performance peuvent amener les élèves à découvrir ou faire découvrir des aspects culturels de la communauté ou du pays de la langue cible. La découverte d'aspects culturels fait partie de la troisième catégorie de priorités établie sur la base des données recueillies auprès des EG1. Quant aux enseignants du supérieur, ils ne nous disent que très rarement en faire l'objet de leur cours.

Les enseignants du secondaire, eux, affirment dans une très large mesure pouvoir exercer suffisamment dans leur cours des activités mettant en avant la culture du pays de la langue cible.

Découverte des aspects culturels du pays de la langue cible

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Tot. d'accord	72	32,7	32,7
	Plutôt d'accord	111	50,5	83,2
	Plutôt en désaccord	34	15,5	98,6
	Tot. en désaccord	3	1,4	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 202 : Statistiques de fréquences : l'activité "Découverte des aspects culturels" est-elle suffisamment exercée dans les cours de langues du secondaire ? n=220

Il importe de souligner ici que les aspects culturels ne sont pas abordés de façon récurrente dans le supérieur. Ils ne font pas l'objet de prérequis (cf. Figure 85) et sont inclus dans le cours de langues du supérieur de manière fort éparse (Figure 87).

Même si nous n'imaginons pas de les proscrire des cours de langues, les activités ayant explicitement trait à la découverte de la culture du pays de la langue cible ne doivent pas, à nos yeux, être détaillées dans les référentiels.

Pour terminer cette partie, nous pensons qu'il est utile d'opérer une distinction entre ce que l'on appelle la "Landeskunde" et les aspects socioculturels de l'utilisation de la langue, également appelés aspects sociolinguistiques.

L'utilisation à bon escient des règles de politesse dans le cadre de l'interaction orale ou la reconnaissance de leur signification lors de CA, par exemple, implique que ces aspects sociolinguistiques fassent partie du cours de langues. Il est donc tout aussi légitime de mentionner dans notre profil d'apprenant la compétence sociolinguistique que les autres activités prioritaires identifiées ci-dessus.

5.4.4 Les enseignants et les programmes scolaires actuels.

Comme nous l'avons déjà souligné avant, nous ne souhaitons pas partir d'une "tabula rasa". Ainsi, il nous importait d'obtenir l'avis des enseignants au sujet des programmes scolaires actuellement en vigueur. Cependant, la seule "critique" de ces référentiels n'aurait souligné que des aspects négatifs. C'est pourquoi nous leur avons explicitement demandé s'ils estimaient que les programmes scolaires devraient **accorder plus ou moins d'importance à différentes activités langagières**. Les 5 choix de réponses allaient de (1) "beaucoup plus d'importance" à (5) "beaucoup moins d'importance" en proposant une option intermédiaire (3) "ne rien changer". Pour parcourir ces résultats, nous allons suivre la même structure que ci-dessus, à savoir une présentation par domaine de performance.

Voici la liste des activités langagières ayant trait à la **compréhension à la lecture** :

- Lire et comprendre des articles de presse ;
- Lire et relever une information pertinente sur le web.

La synthèse des données relatives à ces deux activités se présente comme suit :

		Presse	Relever une info sur le web
N	Valide	220	220
	Manquante	0	0
Médiane		2,00	2,00
Mode		2	2

Figure 203 : Valeur médiane et modale des activités de CL et de leur importance relative dans les programmes scolaires, selon les enseignants du secondaire, n=220

Les enseignants estiment majoritairement que les programmes devraient y accorder plus d'importance. Ces données confortent tout ce que nous avons pu découvrir jusqu'à présent au sujet de ces deux activités et il n'y a désormais plus aucun doute dans notre esprit quant au fait que *les textes authentiques traitant (largement) de l'actualité, comme des textes de presse ou des articles trouvés en ligne*, doivent constituer le matériau de base des CL au troisième degré de l'enseignement de transition. Nous ne perdons évidemment pas de vue les contraintes matérielles (Figure 161). C'est la raison pour laquelle nous précisons bien dans ce paragraphe que c'est la *lecture d'articles (d'actualité) trouvés, entre autres, en ligne* qui devrait constituer le matériau de base des CL et non *lire et rechercher une information sur le web*.

En **compréhension à l'audition**, la liste comprenait les deux activités suivantes :

- Comprendre une émission radio ;
- Comprendre une émission télévisée.

La synthèse des statistiques de fréquence nous dit ceci :

		Compr. une émission radio	Compr. une émission TV
N	Valide	220	220
	Manquante	0	0
Médiane		2,00	2,00
Mode		2	2

Figure 204 : Valeur médiane et modale des activités de CA et de leur importance relative dans les programmes scolaires, selon les enseignants du secondaire, n=220

Ces indications sont tout aussi univoques que les précédentes. Au vu de toutes les données discutées antérieurement, nous n'avons donc pas besoin de développer une longue argumentation pour justifier le fait qu'à la fois ce type de source pour des "textes" authentiques et ce genre d'activité de compréhension doivent être au centre de l'enseignement des langues étrangères dans le cadre du troisième degré de l'enseignement de transition.

En **interaction orale**, les activités langagières sont au nombre de six :

- Se présenter, parler de soi (famille, études, centres d'intérêt) ;
- Dialoguer avec un interlocuteur ;
- Participer à une conversation avec plusieurs interlocuteurs ;
- Tenir une conversation téléphonique ;
- Obtenir des informations dans le cadre d'un voyage ;
- Se présenter à un entretien d'embauche.

Par rapport à leur importance dans les programmes scolaires, les enseignants nous livrent les indications suivantes :

		Se présenter, parler de soi	Dialoguer à 2	Converser à plusieurs	Conversation téléphonique	Informations en voyage	Entretien d'embauche
N	Valide	220	220	220	220	220	220
	Manquante	0	0	0	0	0	0
Médiane		3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00
Mode		3	3	3	3	3	3

Figure 205 : Valeur médiane et modale des activités d'IO et de leur importance relative dans les programmes scolaires, selon les enseignants du secondaire, n=220

Les valeurs médianes et modales de toutes les activités nous indiquent que les enseignants estiment qu'il ne faut rien changer dans les programmes scolaires. Une exception ressort toutefois de cette série d'activités : participer à une conversation avec plusieurs interlocuteurs. Nous en parlerons ci-après.

Commençons par la première activité d'interaction orale : *se présenter, parler de soi, etc.*

Ci-avant, nous avons pu établir le fait que cette activité est, aux dires des enseignants, suffisamment exercée en secondaire. Que les enseignants du secondaire signalent que les programmes scolaires ne doivent rien changer à la place qui y est accordée n'atténue en rien le fait qu'elle est jugée prioritaire par les EG1. Selon nous, on peut interpréter ce fait comme une conséquence de l'état actuel des programmes qui sont, sur ce point, en ligne tant avec les attentes du supérieur qu'avec celles des enseignants du secondaire.

Sur la base de toutes les données que nous avons pu passer en revue à ce sujet, nous estimons pouvoir dire que savoir se présenter, parler de soi (et de son environnement immédiat) est une caractéristique essentielle du profil que nous élaborons ici.

La seconde activité, *dialoguer avec un interlocuteur*, présente le même profil que l'activité précédente. Toutefois, nous devons souligner que, s'il apparaît au vu de ces données que les programmes ne doivent rien changer à la place qui lui est accordée, les données détaillées dans la Figure 171 nous révèlent des contraintes non négligeables à leur organisation pratique. Ces contraintes, essentiellement les classes surpeuplées, sont un problème qui doit être pris au sérieux par les autorités et qui doit trouver une solution si l'on veut qu'enseignants et élèves atteignent les objectifs visés.

L'activité suivante, *converser à plusieurs*, se démarque dans ce groupe. Elle est la seule dont la médiane diffère du mode et fait pencher les avis du côté des partisans estimant qu'il faut y accorder plus d'importance dans les programmes scolaires. Le fait que la médiane – score "2" – diffère de la valeur modale – score "3" – indique que l'ensemble des scores 1 et 2, soit beaucoup plus à plus d'importance, représentent la majorité des réponses. La Figure 206 ci-dessous nous en donne la confirmation :

Participer à une conversation avec plusieurs interlocuteurs

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Bcp + d'importance	36	16,4	16,4
	+ d'importance	80	36,4	52,7
	Ne rien changer	87	39,5	92,3
	Moins d'importance	16	7,3	99,5
	Bcp - d'importance	1	,5	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 206 : Statistiques de fréquences quant à l'importance à accorder dans les programmes à l'activité "Participer à une conversation à plusieurs", n=220

Il semblerait donc que, selon les enseignants du secondaire, cette activité n'est pas reprise en suffisance dans les programmes et cela ne fait que conforter les brèves conclusions précédentes. Il faut que les programmes accordent une meilleure visibilité à l'interaction orale.

Selon 50% des enseignants (Figure 207), les référentiels ne doivent rien changer à la place qu'ils accordent à l'activité "*tenir une conversation téléphonique*" (moyenne et valeur modale = 3, Figure 205).

Tenir une conversation téléphonique

		Fréquence	%	Pourcentage cumulé
Valide	Bcp + d'importance	18	8,2	8,2
	+ d'importance	64	29,1	37,3
	Ne rien changer	111	50,5	87,7
	Moins d'importance	22	10,0	97,7
	Bcp - d'importance	5	2,3	100,0
	Total	220	100,0	

Figure 207 : Statistiques de fréquences quant à l'importance à accorder dans les programmes à l'activité "*Tenir une conversation téléphonique*", n=220

Nous savons déjà qu'ils estiment ne pas pouvoir (vouloir ?) suffisamment exercer cette activité avec leurs élèves, et ce, essentiellement parce que cela ne leur paraît pas prioritaire. Toutefois, comme nous le soulignons dans la partie qui précède, cette activité est explicitement reprise comme type de messages (au téléphone) caractéristique de l'interaction tant dans le document "*Compétences minimales/terminales*" que dans les programmes eux-mêmes¹⁶⁹. Face à ce constat paradoxal ("je n'exerce pas cette activité parce qu'elle n'est pas prioritaire, mais j'estime que les programmes, qui lui font la part belle ne doivent rien changer"), on en arriverait à se demander si "*l'enseignant lambda connaît dans le détail le contenu des programmes ?*"

Quelle que soit la réponse à cette question volontairement provocante, nous savons des données recueillies auprès des enseignants du supérieur que cette activité précise n'est jamais mentionnée parmi les activités d'IO. En outre, les EG1 ne la classent clairement pas dans les priorités.

En conclusion, décidons de ne pas tenir compte des données de la Figure 205 & de la Figure 207 et accordons la priorité aux avis concordants des enseignants et étudiants du supérieur. Selon nous, au vu des données cohérentes provenant de ces deux dernières sources, nous estimons que cette activité ne doit plus figurer au rang d'exemple de situation d'interaction dans le troisième degré de l'enseignement secondaire. En procédant par introspection, on peut d'ailleurs se demander à quelle(s) occasion(s) un apprenant (et

¹⁶⁹ Les programmes y font textuellement mention à de multiples reprises (FESeC) : "*Sélection de situations-problèmes, Compétences I & II [écouter et parler]*", p. 43 ; "*Analyse d'une situation-problème*", p. 55 ; etc.

un enseignant) est amené – hors profession – à pratiquer la communication téléphonique en langue étrangère.

L'avant-dernière activité langagière d'interaction orale, "*obtenir des informations dans le cadre d'un voyage*", présente exactement le même profil que la précédente, en tous points. Afin d'éviter d'écrire pour écrire, nous suivons donc la même logique et présentons les mêmes conclusions.

Se présenter à un entretien d'embauche est la dernière des activités d'interaction. Les enseignants nous indiquent que les programmes scolaires ne doivent rien changer au peu de place qu'y occupe cette activité. Dans les programmes en tant que tels, cette activité n'est soit pas du tout mentionnée (FESeC), soit à deux reprises seulement (Ministère de la Communauté française, 2000, cahier 3, p. 41 & 67). Etant donné le fait que les enseignants en langues du supérieur ne la mentionnent pas dans les activités prioritairement faites au cours et que les EG1 placent cette activité, certes dans les priorités, mais dans la troisième catégorie de priorités seulement, nous estimons que la place qu'occupe cette activité dans les programmes scolaires doit effectivement rester marginale, voire même absente si l'on considère le fait que les élèves sortant du secondaire ne rejoignent pas le marché de l'emploi (Figure 2). Il serait à nos yeux plus cohérent et plus significatif pour l'élève de postposer cette activité aux études supérieures. Elle y prendrait davantage de sens.

Après l'interaction orale, détaillons à présent la place que devrait occuper *l'expression orale de type expositive* dans les programmes :

		Présenter des infos diverses	Développer un avis argumenté à l'oral
N	Valide	220	220
	Manquante	0	0
Médiane		3,00	2,00
Mode		3	2

Figure 208 : Valeur médiane et modale des activités d'EO et de leur importance relative dans les programmes scolaires, selon les enseignants du secondaire, n=220

En *expression orale*, les deux activités présentées dans la liste correspondent aux deux scénarios déjà évoqués ci-dessus.

Présenter devant le groupe des informations diverses semble, selon les enseignants, tenir une place dans les programmes qui convient aux besoins de leurs élèves puisque tant la médiane que la valeur modale sont de 3 (= ne rien changer). *Développer un avis argumenté à l'oral* devrait par contre bénéficier de plus d'attention dans les référentiels.

Les EG1 estimant que cette dernière activité est plus prioritaire que la présentation d'informations diverses devant le groupe et les enseignants du secondaire estimant qu'elle devrait être davantage mise en avant dans les programmes scolaires, nous suggérons qu'il en soit tenu compte dans le profil d'apprenant tel que nous le rédigerons ci-après. Nous y tiendrons avant tout compte de l'aspect "argumentation" des activités d'expression orale. Dans la définition des tâches ainsi que dans l'évaluation, cela aura toute son importance, car cet aspect uniquement différencie les deux activités de ce domaine de performance.

En ce qui concerne *l'interaction écrite*, nous mentionnons dans la liste d'activités qui était soumise aux enseignants la *rédaction de courriels*.

		Courriel
N	Valide	220
	Manquante	0
Médiane		3,00
Mode		3

Figure 209 : Valeur médiane et modale des activités d'IE et de leur importance relative dans les programmes scolaires, selon les enseignants du secondaire, n=220

Selon les données de la Figure 209, cette activité ne doit bénéficier ni de plus, ni de moins d'attention dans les référentiels pour les langues modernes et ils stipulent ci-avant (Figure 187) pouvoir exercer cette activité en suffisance dans le cadre de leurs cours. Cette activité, qui apparaît très souvent (tant dans les programmes du libre que de la Communauté française) semble donc bien devoir garder la place qu'on lui attribue déjà à l'heure actuelle. Signalons aussi, pour être complet, que le courriel est même repris dans les types de messages détaillés dans les compétences minimales/terminales (Communauté française, 1999 a&b, p. 9).

L'expression écrite est représentée par 4 activités dans la Q22 :

- Présenter et développer un avis argumenté à l'écrit ;
- Rédiger son curriculum vitae ;
- Rédiger une lettre de motivation ;
- Rédiger un résumé de texte.

		Développer un avis argumenté à l'écrit	CV	Lettre de motivation	Résumé
N	Valide	220	220	220	220
	Manquante	0	0	0	0
Médiane		3,00	3,00	3,00	3,00
Mode		3	3	3	3

Figure 210 : Valeur médiane et modale des activités d'EE et de leur importance relative dans les programmes scolaires, selon les enseignants du secondaire, n=220

Toutes bénéficient, selon les enseignants du secondaire, d'une visibilité suffisante dans les programmes scolaires.

Commençons par la *rédaction du CV* et de la *lettre de motivation*. Selon les enseignants, les programmes ne doivent rien changer au peu de place qu'y occupent ces activités. Il apparaît à la lecture attentive des programmes qu'elles n'y sont pas présentes du tout (FESeC) ou de façon anecdotique en rapport avec l'entretien d'embauche (Ministère de la Communauté française, 2000). Vu également les données recueillies auprès des enseignants du supérieur et des EG1, nous pouvons suggérer les mêmes conclusions que celles avancées pour l'entretien d'embauche. Ces activités ne sont pas prioritaires au troisième degré de l'enseignement secondaire de transition.

Par contre pour les deux autres activités d'EE, la *rédaction d'un avis argumenté à l'écrit* et celle du *résumé de texte*, la situation globale est différente.

Il convient de relever que la place qu'occupent ces deux activités dans les programmes scolaires ne doit pas changer (Figure 210). Le texte écrit argumentatif est déjà mentionné comme activité-type dans les référentiels (Ministère de la Communauté française, 2000, cahier 3, 51 ou FESeC, 2000, p. 45 & 51, par exemple). Le résumé y figure à maintes reprises également. Vu la concordance de toutes les données, ces deux types d'écrits doivent donc également, selon nous, figurer au programme du troisième degré. Toutefois, nous veillerons à ce que la pondération des domaines de performance place l'EE en retrait par rapport aux domaines prépondérants que sont la CL, la CA et l'IO, suivis de la GR et du VOC.

Les cinq dernières activités à passer en revue sont :

- Préparer et effectuer un séjour d'études ;
- Utiliser un dictionnaire ;
- Utiliser des outils en ligne ;
- Faire des traductions ;
- Découvrir des aspects culturels du pays de la langue cible.

		Préparer un séjour d'études	Utiliser un dictionnaire	Utiliser des outils en ligne	Traductions	Découvrir la culture du pays
N	Valide	220	220	220	220	220
	Manquante	0	0	0	0	0
Médiane		3,00	2,00	3,00	3,00	2,00
Mode		3	2	3	3	2

Figure 211 : Valeur médiane et modale des activités transversales ou ayant trait à la CS et de leur importance relative dans les programmes scolaires, selon les enseignants du secondaire, n=220

Traisons en premier lieu les activités dont les enseignants estiment qu'elles bénéficient, dans les programmes actuels, d'une attention suffisante, à savoir la *préparation du séjour d'études*, *l'utilisation des outils en ligne* et les *traductions*.

Comme nous le soulignons dans la partie précédente, la *préparation du séjour d'études* est une activité qui sollicite divers domaines de performance. Cette activité n'est ni une priorité avérée pour les enseignants du supérieur, ni pour les EG1. Ayant également donné un aperçu des contraintes limitant l'organisation de ce type d'activité dans le secondaire, nous estimons que ce type d'activité ne doit pas figurer parmi les activités prioritaires du troisième degré de l'enseignement secondaire de transition. Que l'on ne se méprenne cependant pas sur nos intentions. Comme nous avons déjà pu le souligner ailleurs dans ce travail, nous n'imaginons pas d'interdire certains types d'activités dans le cadre du cours de langues dans le secondaire. Nous nous limitons simplement à tenter d'établir des priorités qui doivent permettre de guider l'enseignant et les apprenants sur leur route vers l'objectif à atteindre : certaines activités relèvent du "must" et d'autres (comme la *préparation du séjour d'études*) du "possible".

Pour *l'utilisation des outils en ligne* et les *traductions*, en lien avec ce que nous mentionnons à la fois dans le point précédent et dans le paragraphe qui précède, nous estimons ne pouvoir plaider qu'en faveur de deux options :

- l'enseignement doit viser, entre autres, à rendre les élèves autonomes. L'utilisation des outils en ligne et le juste recours à la traduction doivent donc pouvoir faire partie de l'enseignement des langues étrangères si l'enseignant l'estime nécessaire. Si l'objectif d'enseignement est suffisamment explicite, personne n'imaginera le recours (systématique) à la méthode dite de "traduction".
- L'utilisation des outils en ligne est une compétence stratégique essentielle. Toutefois, vu les contraintes avancées dans la partie qui précède, nous préconisons une attention accrue portée sur l'apprentissage d'une utilisation judicieuse du dictionnaire, moins sujette aux contraintes liées à l'emploi des TICE (même si, dans les faits, l'utilisation de dictionnaires sur CD-Rom et, de plus en

plus, sur internet, offre des avantages de temps et d'efficacité incontestables¹⁷⁰, tout comme il ne fait aucun doute qu'ils constituent l'avenir en matière de consultation d'ouvrages de référence).

L'utilisation du dictionnaire est régulièrement sollicitée au cours de langues en BAC1 (voir Figure 76). Elle est une activité à exercer de manière prioritaire dans le secondaire selon les EG1 (p. 220) et ne souffre pas de contraintes matérielles trop importantes. Les enseignants estiment à raison que cette activité doit bénéficier d'une place plus visible dans les programmes en langues étrangères.

Selon les données dont nous disposons, l'apprenant issu du secondaire de transition doit donc avoir été formé à l'utilisation correcte du dictionnaire (tant papier qu'électronique, cf ci-dessus) et cette compétence stratégique doit figurer dans le profil que nous élaborons.

Enfin, la *découverte des aspects culturels* du pays de la langue cible devrait, selon les enseignants du secondaire, trouver une place de choix dans les référentiels (Figure 211). Pour les EG1, cette activité fait partie de ce que nous avons identifié comme étant la troisième catégorie de priorités, tandis que les enseignants en langue du supérieur la mentionnent à peine.

Etant donné donc son importance relativement limitée si l'on se place d'un point de vue purement fonctionnel (former à la bonne transition entre le secondaire et le supérieur), nous suivons la même logique que pour la préparation du séjour d'études, par exemple. Si l'enseignant l'estime judicieux, il est libre d'exploiter toutes les thématiques qu'il estimera porteuses de sens pour ses élèves, y compris celles ayant tout particulièrement trait à la découverte de la culture du pays de la langue cible. Selon nous, que cette matière fasse l'objet d'une évaluation ou non ne doit pas être explicité dans les référentiels¹⁷¹ à partir du moment où la visée finale de l'activité est l'atteinte de l'objectif communicatif fixé. Qui serions-nous pour contredire le fait qu'un bon utilisateur de la langue ayant de surcroît de bonnes connaissances culturelles (parallèlement aux compétences dans les domaines de performance s'entend) ne serait pas un utilisateur de la langue cible de niveau

¹⁷⁰ Nous renvoyons ici le lecteur vers le LEAD, Louvain English for Academic Purposes Dictionary, développé par le Centre for English Corpus Linguistics (CECL) de l'UCL. Ce dictionnaire qui sera disponible en ligne dans un avenir proche est personnalisable en fonction de différents critères, dont la langue maternelle de l'utilisateur ou son domaine d'activité. Ces critères permettent la sélection automatique et appropriée à l'utilisateur d'exemples, de collocations ou d'indices traitant de l'usage du mot recherché. Cet outil, certes concentré pour l'heure sur un nombre limité (env. 900) de mots propres au domaine de la production de textes écrits en milieu académique, ouvre toutefois des possibilités innovantes et passionnantes reléguant clairement au second plan le dictionnaire papier "classique".

¹⁷¹ Contrairement à ce qui est le cas à l'heure actuelle. Rappelons que le document "Compétences minimales/terminales" stipule en p. 10 : "Ces aspects [culturels] ne feront pas l'objet d'une évaluation."

"supérieur" ? Comme le stipulent les auteurs du CECR lorsqu'ils tentent une première définition du niveau C2 (Conseil de l'Europe, 2001, 25.) : " La Maîtrise [C2] correspond à l'examen le plus élevé dans l'échelle ALTE. **On pourrait y inclure le niveau encore plus élevé de compétence interculturelle** atteint par de nombreux professionnels des langues"¹⁷². Ou encore, comme le dit Beheydt en soulignant le caractère indissociable de langue et culture (2010 : 8) : "[Taal is] behalve het communicatie-instrument ook het geheugen van een cultuur, waarin waarden en normen impliciet en vaak onvertaalbaar verwoord zijn met al hun associaties en connotations."

Dans le CECR, ces aspects culturels sont multiples. Ils concernent par exemple le savoir-être (Conseil de l'Europe, 2001 : 17)¹⁷³ :

Comme le constat en est fréquent, **les savoir-être** se trouvent culturellement inscrits et constituent dès lors des lieux sensibles pour les perceptions et les relations entre cultures : **telle manière d'être** que tel membre d'une culture donnée adopte comme propre à **exprimer chaleur cordiale et intérêt pour l'autre** peut être reçue par tel membre d'une autre culture comme marque d'agressivité ou de vulgarité.

Ils renvoient aussi à la connaissance des règles de politesse élémentaires dont ils trouvent une réalisation concrète dans ce que l'on appelle la compétence sociolinguistique (idem : 18) :¹⁷⁴

La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

Ou encore, plus loin dans le texte, les auteurs du CECR définissent le "savoir socioculturel" comme étant (id. 82 f.) "[...] l'un des aspects de la connaissance du monde." Et de préciser : "C'est [...] assez important pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes."

¹⁷² Notre mise en forme.

¹⁷³ Idem.

¹⁷⁴ Les lettres grasses sont de notre main.

Ils énumèrent 7 traits distinctifs d'une société européenne, traits dont ils donnent quelques exemples que le lecteur pourra consulter extensivement en suivant la référence indiquée ci-dessus. Ces 7 traits sont :

1. La vie quotidienne,
2. Les conditions de vie
3. Les relations interpersonnelles
4. Valeurs, croyances et comportements
5. Langage du corps
6. Savoir-vivre
7. Comportements rituels

Aucun contenu précis n'est fixé. Comme d'usage dans le CECR, les auteurs invitent les concepteurs de programmes à expliciter ces contenus (ibidem) "selon le cas".

La question qui persiste, est donc de savoir vers quelle "science" ou domaine de recherche le didacticien pourrait se tourner pour expliciter de manière cohérente et valide des contenus culturels. En toute logique, les regards se porteront sur ce que l'on appelle aujourd'hui les "études culturelles". Selon Beheydt (2003), les études culturelles ont désormais pris la place des études littéraires. Dans ce sens, le concept-même de "culture" s'est élargi. Il ne fait plus exclusivement référence au "canon littéraire", mais bien au (idem : 1) "totale 'levensstijl van een samenleving'." S'il se réjouit de cet élargissement de la notion, il souligne le fait que cela n'est pas sans poser des problèmes, entre autres d'ordre méthodologique. Par ailleurs, conclut-il (id. : 7), le concept de "culture" tel qu'établi par les "études culturelles" n'a pas encore atteint un degré de maturité satisfaisant que pour pouvoir être défini d'une manière largement acceptée/acceptable.

En bref, nous dirons que *le concept de "savoir socioculturel" comprend tout ce qui fait référence au "mode de vie d'une communauté", qui (à la façon des champs thématiques pour les activités langagières) peut être décrit par 7 traits distinctifs* évoqués par les auteurs du CECR. Nous ne pouvons, dans le cadre de ce travail, aller plus loin, tant la réflexion à mener est large. Pour étayer cette position, faisons encore référence à Volkmann (Volkmann e.a., 2002 : 15 ff.). Outre les 7 traits distinctifs d'une société repris par le CECR (cf ci-dessus), il cite Wandruszka (idem : 16. C'est nous qui traduisons) qui affirme que "la compétence langagière dans une langue étrangère est intrinsèquement liée à la capacité d'adopter les modes de pensée de la culture cible". Aucune précision n'est donnée quant à l'étendue de la notion de "mode de pensée".

Etant donné donc que la définition du concept (le "construct") "cultural studies" n'en est qu'à ses débuts, il est illusoire de vouloir en définir un contenu plus précis. Ou, comme le formule Beheydt (Beheydt, 1987 : 8) il est, à ce stade de la recherche dans le domaine, difficile de définir ce dont l'apprenant aura besoin pour pleinement comprendre "[...] the

next page he will read or the next sixty seconds of lecture or conversation he will hear [nous ajoutons : or participate in]."

S'il est vrai que cette citation est détournée d'un article traitant de la sélection/délimitation d'un vocabulaire de base, elle ne perd rien de sa pertinence lorsque l'on évoque les aspects socioculturels de l'utilisation de la langue. En effet, *comment définir et délimiter les contenus socioculturels dont l'apprenant aura besoin dans les situations qu'il rencontrera ?* A nos yeux, c'est là toute la question que pourra aborder une recherche plus pointue et exhaustive sur le sujet. Pour l'heure et dans le cadre de ce travail, nous ne pouvons qu'encourager les enseignants à ne pas négliger les aspects socioculturels de la langue qu'ils enseignent, *au gré des besoins* qui peuvent survenir aux cours. Nous nous référons au CECR pour une liste de concepts (les 7 traits caractéristiques d'une société européenne) *à vocation descriptive*, mais certainement pas normative.

6. Le profil seuil d'apprenant en langues au sortir des humanités de transition, ou, les priorités de l'enseignement des langues étrangères en Communauté française de Belgique.

6.1. Priorités communes aux cours de langues étrangères, mais jusqu'à quel point ?

Les données recueillies dans le cadre de l'IB et analysées ci-avant nous le montrent presque invariablement. Si l'on peut en déduire que les EG1 ayant répondu à l'enquête et ayant suivi un cours de LM1 ou LM2 ont des "profils" similaires, il n'en est pas de même pour les répondants ayant un bagage de LM3¹⁷⁵. Dans un nombre selon nous significatif de cas, tant les étudiants issus des options LM1 que LM2 indiquent, soit qu'ils ont atteint un niveau de compétence, à leurs yeux, satisfaisant par rapport aux exigences du cours de langues en BAC1, soit qu'ils jugent bonne la préparation reçue dans le secondaire (toujours par rapport aux exigences du cours de langues en BAC1). Comme nous l'avons mentionné à maintes reprises dans le texte, les répondants issus de l'option LM3 ne nous livrent pas les mêmes données et sont souvent notoirement moins satisfaits de leur niveau atteint ou de la formation reçue. Cela doit, d'après nous, être pris en considération et susciter des (ré)actions.

Nous vous livrons ici les réflexions qu'engendrent ces données. Tout d'abord, comme nous le mentionnons déjà dans le texte, la multitude des parcours possibles en langues étrangères dans le secondaire de transition en CFWB n'est pas suffisamment prise en compte dans les référentiels actuels. En effet, les auteurs n'opèrent qu'un simple glissement (un copier/coller même) entre les différentes options. Alors que les objectifs pour les LM1 et LM2 sont, au troisième degré, soudainement associés, les "objectifs" de la LM2 pour le second degré deviennent ceux de la LM3 pour le troisième degré (cf. FESeC, 2000, p.25 & 41, par exemple). Nulle part il n'est tenu compte de l'âge des élèves ou de leur parcours et fait mention de leurs acquis antérieurs (également dans une autre langue étrangère).

¹⁷⁵ Que le lecteur se réfère ici aux Figures suivantes pour s'en souvenir : Figure 85, Figure 87, Figure 90, Figure 93, Figure 96, Figure 98, Figure 100, Figure 103, Figure 107 à Figure 111, Figure 148 et Figure 175.

Or, en plus du nombre d'années, le nombre d'heures par semaine doit également amener les concepteurs de programmes à moduler les objectifs d'apprentissage. Comme le dit (Mackey, 1965 : 163) :

The material in a two-year school course at two hours a week cannot be the same as that in a six-year course at five hours a week. It is the purpose of the course, its level and duration which determine the choice of the dialect, register, style and media which will be taught.

Tagliante suggère des indications en nombre d'heures pour franchir les niveaux définis par le CECR. Ainsi, elle estime qu'il faut 80h de travail pour atteindre le niveau A1 ; 120 de plus, soit 200 heures pour atteindre le niveau suivant, A2 ; après 180 heures supplémentaires, soit 380 heures au total, un apprenant peut, selon elle, atteindre le niveau B1. Le dernier niveau pour lequel elle donne une estimation en heures de travail concerne le niveau B2. Pour l'atteindre, il faut environ 250 heures de travail supplémentaires, soit 630 heures au total (Tagliante, 2005 : pp. 115, 127, 139, 151).

Considérons une moyenne de 35 semaines de cours en CFWB ; moyenne théorique si l'on considère les "aléas" pouvant empêcher que le cours de langue soit donné : les jours fériés légaux, journées pédagogiques, périodes d'examen, voyages et excursions, absences de l'élève ou de l'enseignant et autres activités scolaires. Voici une représentation du nombre d'heures maximal en langues que l'on peut espérer suivre dans les différentes options du secondaire :

	LM1	LM2	LM3
4h ¹⁷⁶ /sem.	700 ¹⁷⁷	467	233
2h/sem. ¹⁷⁸	583	350	117

Figure 212 : Nombre d'heures de cours de langues en fonction des options dans le secondaire

Si l'on suit l'idée de Tagliante, on s'aperçoit en un coup d'œil que les niveaux attendus en LM3 ne peuvent en rien être identiques à ceux attendus pour la LM1. Bien évidemment, *heures de cours* ne correspond pas à *heures de travail*. On pourrait donc être amené à

¹⁷⁶ La notion "heure" est ici celle admise dans le contexte scolaire, soit comme étant **une période de cours de 50 minutes**. Nous ne reprendrons pas dans ces calculs tous les facteurs pouvant diminuer de façon significative le temps d'enseignement, renforçant ainsi l'aspect purement théorique de telles estimations.

¹⁷⁷ Afin de tracer l'analogie avec Tagliante, nous présentons ici un résultat en termes d'heures de 60 minutes et non en périodes de cours.

¹⁷⁸ Les formules de calcul tiennent compte du fait que pour une LM1, les quatre premières années et pour une LM2, les deux premières années d'enseignement de la langue se font obligatoirement à raison de 4h/sem. Seules les deux dernières années du secondaire général de transition présentent des cours de langues étrangères à 2h/sem.

croire que nous devrions revoir les chiffres que nous mentionnons dans la Figure 212 à la hausse.

Ajoutons toutefois que le travail fourni en dehors de la classe n'est que très difficilement chiffrable, très variable d'un apprenant à l'autre et son impact sur l'apprentissage, voire l'acquisition, à ce jour pas mesuré.

En outre, dans les données dont nous disposons, plus de 50% des répondants disent jamais ou rarement utiliser (parler/écrire) la langue cible en dehors des cours de langues dans le secondaire. Ils nous indiquent enfin ne pas être davantage en "contact" (écouter/lire) avec la langue cible. Nous pouvons donc en déduire que dans le cadre des CLEMS, l'essentiel de l'apprentissage a bien lieu en classe et que le nombre d'heures mentionné dans la figure susmentionnée ne doit pas être revu à la hausse.

En bref, ces estimations, quoique purement théoriques, tendent à indiquer que, dans le cadre d'une LM1, atteindre le niveau B1 semble être à la portée des apprenants. Les données de l'IB, quant à elles, semblent indiquer une convergence entre LM1 et LM2 en ce qui concerne les niveaux de compétence atteints à la fin du secondaire, ce qui nous amène à formuler l'hypothèse que l'on peut développer un profil "seuil" largement commun à ces deux options. Il n'en est pas de même pour un cours de LM3, même à raison de 4h/sem. pour des raisons quantitatives évidentes.

En guise de conclusion intermédiaire, suggérons que tant les données recueillies grâce à l'IB que des estimations théoriques nous permettent d'émettre et de soutenir l'idée qu'il faille développer des objectifs différents pour l'option LM3. Toutefois, comme nous l'évoquons ci-dessus, il semblerait de l'ordre du ***possible de déterminer un niveau minimal (ou seuil) commun pour les cours de langues LM1 et 2***, tâche à laquelle nous nous attellerons dans ce qui suit sous 6.2.

Avant toutefois d'en venir à cela, ajoutons une nuance à la conclusion intermédiaire que nous venons d'évoquer. Nous proposons en effet au lecteur ci-après le descriptif de l'objectif général à atteindre dans les différents domaines de performance (en fonction d'un ordre prioritaire) avant de traiter de la question du code et des champs thématiques prioritaires. Ou, pour le formuler autrement, nous définirons des priorités à deux niveaux :

a) Un ordre de priorités ***au sein des domaines de performance***.

Ceci implique que ***les domaines de performance ne sont pas à traiter sur un pied d'égalité***. Le niveau attendu dans les domaines de performance prioritaires ne seront pas les mêmes que pour les domaines moins prioritaires (comme nous l'écrirons dans les définitions de niveau ci-dessous).

b) Une délimitation **au sein des champs thématiques à traiter prioritairement** au troisième degré.

Contrairement à ce qui est stipulé dans les programmes actuels, nous verrons ci-après que tous les champs thématiques ne doivent pas impérativement être abordés au sein de chaque degré. Avant d'en venir à plus de détails, il nous importe de souligner ici le fait que "**prioritairement**" ne veut pas dire "**exclusivement**". Rien n'empêche l'enseignant qui l'estime nécessaire/opportun de traiter un autre champ thématique ou de développer plus amplement les compétences de ses élèves dans un domaine de performance moins prioritaire s'il en a le temps. A nos yeux, prioritaire renvoie à ce qui fera l'objet d'une évaluation externe ou certificative en fin d'année, mais des objectifs d'extension sont toujours possibles et laissés à la discrétion de l'enseignant.

Rappelons à cet endroit aussi toute la relativité de la signification des champs thématiques. D'une part, les champs thématiques ne sont pas "exclusifs", c'est-à-dire que lorsqu'un texte traite des loisirs (un sport par exemple), il est plus que probable qu'il traite également d'un autre champ (par exemple la santé et le bien-être). D'autre part, la notion-même de "champ thématique" n'est qu'une manière (parmi d'autres) de classer les "choses"¹⁷⁹. C'est un concept développé pour amener les acteurs de l'enseignement des langues à **s'exprimer à l'aide d'un lexique commun**. Toutefois, ces notions ne sont ni définitives, ni exhaustives et peuvent, voire doivent être complétées par les enseignants et/ou concepteurs de programmes et de manuels. Qu'on se réfère à titre indicatif aux manuels de vocabulaire que nous avons consultés pour établir notre liste de référence (Annexe 8) ou au récent "Les mots allemands" (2007), recueil de vocabulaire de base dont l'édition complète comprend **20** thématiques¹⁸⁰. Enfin, ils ne dénotent en aucun cas un contenu concret et facilement saisissable. Comme nous l'indiquons dans le texte ci-après sous la partie "code", il reste du pain sur la planche afin de délimiter des éléments de contenu plus précis au sein de ces champs thématiques que nous avons identifiés comme prioritaires.

¹⁷⁹ Comme nous l'évoquons par ailleurs dans le texte (4.1.2.b) et dans la note 143.

¹⁸⁰ Nous pourrions allonger la liste des publications spécialisées pour étayer notre argumentation : par exemple, le "Thematische woordenschat Frans" (9^{ème} édition [sic!], 2009), présente **23** thèmes + 1 thème grammatical.

6.2 Les domaines de performance prioritaires et leur définition en rapport avec le Cadre européen commun de référence.

On rappellera au besoin que cette recherche vise à optimiser les programmes scolaires. En toute logique, nous nous basons sur ces derniers pour y apporter des modifications, nuances ou suggestions.

En 2005 (Etienne & Godin, 2005), nous avons établi que le "niveau" décrit dans les référentiels équivalait, en théorie, au niveau B1+ du CECR, et ce, pour les 4 domaines de performance repris dans les programmes scolaires en vigueur. Nous n'y avons donc constaté aucune différence de niveau entre les domaines de performance, même pas entre aptitudes réceptives et productives, comme c'est pourtant suggéré dans les programmes de l'enseignement "officiel" de la Communauté française (cahier 4, p. 4 et 10).

Dans les priorités dégagées ci-avant, les aptitudes réceptives, à savoir les domaines de performance en compréhension à la lecture et à l'audition prévalent clairement. C'est donc par leur définition de niveau en termes de CECR que nous commencerons.

a) La compréhension à la lecture

Elle est le domaine de performance qui doit ressortir dans le profil seuil d'apprenant en langues comme étant la composante primordiale aux yeux de tous les acteurs. Au troisième degré, c'est particulièrement la lecture de textes authentiques traitant (largement) de l'actualité¹⁸¹ qui doit primer.

Nous avons consulté le CECR pour les niveaux susceptibles de nous intéresser en "compréhension générale de l'écrit", "lire pour s'orienter", "lire pour s'informer et discuter". Ces trois activités langagières sont celles qui sont pertinentes dans le cadre des CLEMS en Communauté française. Les extraits des descripteurs correspondants se trouvent dans l'Annexe 14.

Sur la base des programmes actuels situant le niveau à atteindre à B1+ (cf. Etienne & Godin, 2005) et des informations issues de l'IB ayant trait aux activités de CL (Figure 47 & Figure 48), ainsi qu'aux champs thématiques prioritaires (Figure 53 & Figure 54), nous proposons de rédiger le descripteur de niveau suivant pour le profil seuil d'apprenant en langues au sortir des humanités de transition :

¹⁸¹ Que le lecteur veuille bien se référer à la partie dédiée aux contenus d'apprentissage (code et thématiques) pour plus de précisions.

L'apprenant est en mesure de lire des écrits d'actualité traitant de sujets de la vie de tous les jours¹⁸². Il peut y localiser une information pertinente, produire un résumé reprenant les points principaux ou retraçant le schéma argumentatif de l'auteur en vue de le reformuler de façon personnelle. L'apprenant est en outre en mesure d'utiliser des ouvrages de référence adéquats de façon sélective et appropriée.

b) La compréhension à l'audition

Seconde priorité après la CL, le développement de la CA doit également faire l'objet d'une attention toute particulière au troisième degré de l'enseignement de transition. Nous noterons qu'outre le fait d'être indiquée comme prioritaire par les enseignants et les étudiants du supérieur, les élèves expriment un besoin de davantage d'exercices en CA. Information qui correspond aux déclarations des EG1 tant au sujet de leur niveau de compétence atteint à la fin du secondaire qu'au sujet de leur degré de préparation (eu égard aux exigences du supérieur, Figure 95). En faire un objectif prioritaire est donc incontournable.

Si l'on veut cependant qu'enseignants et élèves puissent poursuivre ces desseins, il faudrait lever un obstacle majeur : l'équipement des locaux de langues. A peine plus de la moitié des locaux sont, d'après ce que nous indiquent les enseignants, adaptés au cours de langues dans les établissements secondaires (Figure 213) et, s'ils ne sont pas jugés adaptés, il nous revient que l'équipement audiovisuel fait amèrement défaut dans 90% des cas.¹⁸³

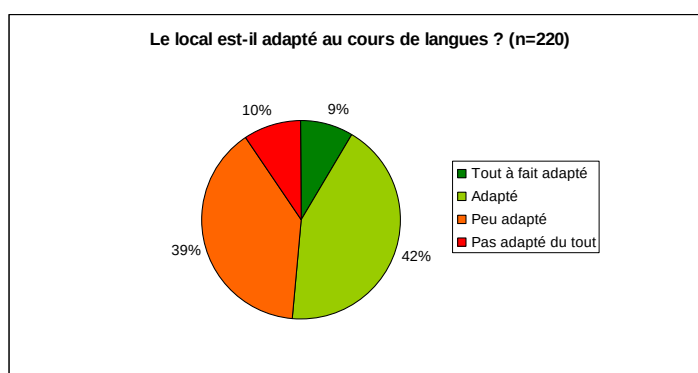


Figure 213 : Les locaux attribués aux cours de langues dans le secondaire sont-ils adaptés ? Réponses des enseignants, n=220

¹⁸² En rapport avec les champs thématiques prioritaires évoqués au chapitre 5.2.4 (ii).

¹⁸³ Le lecteur peut trouver une confirmation de cette donnée dans la Figure 169 qui évoque, entre autres, que seulement 60% des locaux sont équipés en matériel audio et seul 34% en matériel audiovisuel.

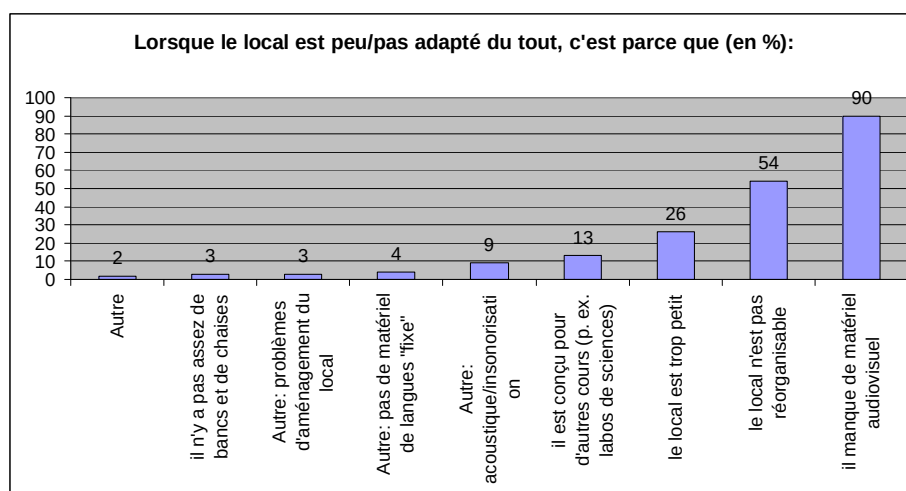


Figure 214 : Raisons pour lesquelles les enseignants jugent le local inadapté au cours de langues, n=107

Nous nous devons donc de souligner ce point afin que les autorités en CF en prennent pleinement conscience et adoptent les mesures qui s'imposent pour que tous les cours se donnent dans des conditions permettant aux élèves d'atteindre ce seuil.

Venons-en maintenant à la description de l'objectif en CA. Dans le CECR, nous nous référons au descripteur général "compréhension générale de l'oral" ainsi qu'aux activités langagières identifiées préalablement comme prioritaires :

- Comprendre des émissions radio et des enregistrements
- Comprendre des émissions de télévision et des films

Sur la base de ces informations ainsi que sur celles issues de l'IB, nous proposons le descripteur de niveau suivant pour le profil seuil d'apprenant en langues au sortir des humanités de transition :

B1+

L'apprenant est en mesure de comprendre un discours factuel sur des sujets de la vie quotidienne ou relatif à ses centres d'intérêt, prononcé dans une langue standard (non spécialisée avec un accent courant et à un rythme normal).

Il pourra en comprendre l'articulation globale explicitée à l'aide de marqueurs, le sens général ainsi que certains points de détail ayant trait à des sujets en rapport avec les thématiques prioritaires définies préalablement.

c) La composante orale

Dans la composante orale, toutes les données indiquent que l'aspect interactif doit être mis en avant dans le profil des apprenants du secondaire. En effet, "Se présenter, parler de soi" ou "dialoguer et converser avec un ou plusieurs interlocuteurs" sont annoncés comme prioritaires.

En ce qui concerne l'expression orale de type expositive, on veillera toutefois à ne pas négliger l'aspect structuré de l'exposé argumentatif oral estimé prioritaire par les EG1 et auquel les enseignants en langues du supérieur disent dévouer un certain temps dans le cadre de leurs cours.

Ainsi, le troisième domaine de performance prioritaire est ***l'interaction orale***. Dans le CECR, nous trouvons outre des descripteurs détaillant "l'interaction orale générale", d'autres descripteurs pertinents pour notre travail :

- Conversation
- Discussion informelle (entre amis)
- Coopération à visée fonctionnelle (par exemple [...] organiser quelque chose)
- Tours de parole

Voici donc ce que nous proposons pour l'interaction orale :

B1+

L'apprenant est en mesure de participer activement à une discussion relative à la vie quotidienne ou à ses intérêts. Il peut en suivre les points principaux à condition qu'elle ait lieu en langue standard clairement articulée.

En outre, il peut émettre ou solliciter un point de vue personnel ou une opinion sur des points d'intérêt général.

Il peut faire comprendre ses opinions et réactions pour trouver une solution à un problème ou à des questions pratiques pouvant apparaître dans des situations de la vie quotidienne. Enfin, il sera en mesure d'intervenir pour demander des reformulations ou des clarifications lorsqu'il ne comprend pas ou garder son tour de parole en respectant les conventions de politesse d'usage.

Tout comme pour la CA, nous ne pouvons ici perdre de vue les contraintes qui pèsent sur l'organisation d'activités d'interaction orale en classe de langues. Ces contraintes nous incitent à rappeler aux autorités qu'il convient de prendre des mesures permettant aux enseignants et aux élèves d'atteindre les objectifs fixés, et ce dans des conditions idéales ; conditions qui passent par une réduction du nombre d'élèves en classe, du moins pour une partie des heures de langue (par exemple 2 heures sur 4). Rappelons la décision prise par la CF concernant le nombre maximal d'élèves dans les classes de laboratoire de sciences

(cf. note 167, p. 280). A nos yeux, une mesure similaire s'impose pour les cours de langues.

L'expression orale de type expositive constitue l'un des trois domaines moins prioritaires. Nous avons pu déterminer que ce domaine de performance doit se centrer sur la production de *discours de type argumentatif* et qu'une attention toute particulière doit ainsi être portée sur la structuration du discours. Nous trouvons des descripteurs qui s'y rapportent sous "monologue suivi : argumenter" et "cohérence et cohésion".

Sur la base des informations analysées, nous pouvons donc décrire le niveau suivant pour *l'expression orale de type expositive* :

B1

L'apprenant peut développer une argumentation brève sur des sujets en rapport avec la vie quotidienne et avec ses intérêts. Il pourra par ailleurs reformuler de façon personnelle le contenu des textes lus/entendus. Son discours sera structuré grâce à des articulateurs reliant des éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.

Ce niveau décrit comme "niveau B1", repose pour l'essentiel sur les descripteurs B1 du CECR. Le seul élément emprunté au niveau supérieur est la référence aux articulateurs, élément descriptif du niveau B2 sous "cohérence et cohésion" (Conseil de l'Europe, 2001 : 98).

d) La composante écrite

La composante écrite s'avère être la moins prioritaire de tous les domaines de performance. Le caractère adapté en style et en registre des productions écrites n'étant pas un aspect sociolinguistique exploité dans le supérieur, il nous paraît, dès lors, peu opportun de se focaliser outre mesure sur ce caractère des productions écrites comme le font les référentiels actuels. Ces aspects font référence aux niveaux supérieurs de maîtrise de la langue, à savoir les niveaux C1 & C2 (Conseil de l'Europe, 2001 : pp. 27, 28, 52, 69 et passim).

En ce qui concerne ***l'interaction écrite***, nous avons observé que c'est avant tout la *rédaction de courriels* (et autres types de messages échangés par écrit (comme dans le cadre de "chats", par exemple) qui fait l'objet de l'attention des enseignants dans le secondaire de transition. Les courriels étant fort spécifiques, on ne trouve pas de descripteurs qui s'y rapportent dans le CECR, pas plus que pour l'écriture de lettres informelles, par exemple. Nous nous baserons donc sur les aspects interactifs de l'écriture

décrits dans les grilles pour l'auto-évaluation (id. : 26 f.) ainsi que sur les descripteurs de l'interaction écrite et de la correspondance (id. : 68 f.) pour parvenir au descripteur suivant :

B1

L'apprenant est en mesure de demander/transmettre des informations d'intérêt général ou personnel dans des courriels personnel ou des notes. Il est en mesure de produire un texte simple et cohérent en respectant les conventions d'usage pour ce type d'écrit.

En **expression écrite**, nous nous souviendrons que c'est, à l'instar de l'expression orale, l'*aspect structuré d'un avis argumentatif* qui était mis en avant et la rédaction d'une synthèse d'un texte oral. Nous retrouverons des éléments de description de ce niveau dans le CECR sous "production écrite générale", "échange d'informations", "traiter un texte" et "cohérence et cohésion" (respectivement, Conseil de l'Europe, 2001 : 51, 67, 77 et 98).

B1

L'apprenant est en mesure de produire des textes articulés simplement à l'aide d'articulateurs. Ces textes seront des résumés factuels de sources écrites et/ou orales traitant de sujets d'actualité. L'apprenant y reformulera l'information de façon personnelle, structurée à l'aide de paraphrases, simplifiant ainsi l'information provenant des textes-sources.

Comme pour l'expression orale de type expositive, soulevons le fait que la référence aux articulateurs" sont la seule mention au niveau B2 du descripteur détaillant la "cohérence et cohésion". Les autres éléments de notre description reposent pour l'essentiel sur le niveau B1.

e) Les contenus d'apprentissage : le code et les thématiques

La grammaire et le vocabulaire font indubitablement partie des priorités à prendre en compte dans l'enseignement des langues étrangères en CFWB. Nous sommes persuadé qu'il faut en limiter le contenu afin de pouvoir approfondir les éléments essentiels.

A nos yeux, en ce qui concerne la composante grammaticale, ces éléments essentiels doivent, au minimum, couvrir les prérequis évoqués par les enseignants du supérieur (cf. chapitre ad hoc et Annexe 12). Il va de soi que les enseignants sont libres d'aborder ce qu'ils estiment nécessaire dans le contexte de certaines activités. Toutefois, à nouveau dans la perspective d'un profil seuil, il convient de fixer un minimum à atteindre par tout le monde, sinon le plus de monde possible.

Enfin, nous attendons avec beaucoup d'impatience les avancées dans le domaine de l'analyse informatique des corpus. Nous sommes convaincu que ce domaine de la linguistique appliquée pourra grandement aider la didactique des langues étrangères à identifier les structures essentielles de la langue courante, propres à certains types de textes, sur lesquelles il faudra davantage insister au détriment des emplois plus rares. Des travaux comme ceux de Biber & Reppen (2002) portant sur la grammaire ou de Grabowski & Mindt (1995) sur une liste affinée des verbes irréguliers en anglais, devraient trouver plus d'écho dans le milieu de l'enseignement des langues étrangères. Ces travaux démontrent aussi qu'ils sont spécifiques sinon à chaque contexte d'utilisation de la langue, au moins à chaque langue étudiée. En effet, les recherches démontrant que certaines formes linguistiques sont réservées à des situations d'utilisation de la langue bien spécifiques sont de plus en plus nombreuses. Ainsi, pour l'anglais, on peut d'ores et déjà dire que l'emploi du passif est avant tout réservé aux textes scientifiques. Etant donné qu'il est toutefois (quasi) absent du discours "quotidien", il n'est pas particulièrement utile de l'enseigner dans tous les contextes d'apprentissage (Lewis, 1993, cité dans Granger, à paraître). En néerlandais par contre, le passif (qui s'utilise tant avec des verbes transitifs qu'intransitifs) est d'usage courant et il n'est pas envisageable d'en faire l'impasse dans l'enseignement de la langue. En allemand, il conviendrait, selon nous, de déterminer dans quelle mesure l'enseignement du génitif est encore d'actualité alors que l'emploi de "von + datif" peut dans un nombre certain de cas le remplacer. Ces quelques exemples montrent qu'il est urgent d'étudier la question avec la collaboration de linguistes et de linguistes appliqués, afin de fournir à l'enseignement des langues des balises plus objectives et claires délimitant la matière grammaticale à couvrir prioritairement.

A défaut de disposer actuellement de résultats issus d'une recherche portant sur le contexte bien particulier qui nous intéresse ici, nous avons pris la décision de garder – provisoirement – comme listes de référence celles présentées dans les programmes de la Communauté française. Les enseignants du troisième degré de l'enseignement secondaire assurant des cours de LM1/2 pourront donc se baser sur ces listes afin d'aborder les points qu'ils estiment nécessaires en fonction des tâches communicatives et des besoins des apprenants.

Précisons encore que le CECR stipule ce qui suit au niveau B1/B1+ (Conseil de l'Europe, 2001 : 90) :

B1	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. ¹⁸⁴
	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.

Il nous importe de souligner ici la mention explicite que font les auteurs du CECR du fait que des erreurs peuvent se produire. Comme le dit Goullier (Goullier, 2009), le CECR est le premier ouvrage "cassant le mythe du locuteur natif" mettant en avant le fait *que l'objectif de tout cours de langues n'est pas l'atteinte d'un niveau similaire à celui de la langue maternelle*¹⁸⁵. Même si les descripteurs du CECR sont rédigés de façon positive (l'apprenant peut/est en mesure de, etc), cet ouvrage mentionne à de nombreuses occasions les erreurs des apprenants, ce qui doit inciter les concepteurs de programmes, enseignants et examinateurs à *accepter le fait que l'apprenant fasse certains types d'erreurs* en fonction du niveau qu'il a atteint et que l'apprentissage (tout comme de l'évaluation) *doit se centrer sur ce que les apprenants savent déjà faire* (et non sur ce qu'ils ne sont pas encore en mesure de faire). Comme nous le mentionnerons plus bas lorsque nous traiterons des compétences pragmatiques, le corollaire qui en découle est d'une importance capitale.

Si l'on peut à peu près se mettre d'accord sur la composante grammaticale donc (cf. programmes de l'enseignement de la Communauté, cahier 4, annexes, 23-40), la délimitation d'un contenu lexical s'avère plus complexe. La notion de "*vocabulaire de base*" est bien connue de tous les acteurs de l'enseignement. Toutefois, nous avons dû constater durant les IS que cette notion n'en est pas moins extrêmement vague. Nous rencontrons dans ce domaine les mêmes difficultés que celles déjà évoquées par M. Goethals (Goethals, 1994), à savoir le manque de consensus objectivable parmi les enseignants. Dans cet article (Idem : 497) il en vient à la conclusion suivante : "***the individual teacher's judgment is unreliable in selecting vocabulary*** for productive mastery"¹⁸⁶.

¹⁸⁴ Mise en forme personnelle.

¹⁸⁵ Explicitement, cela veut dire qu'un apprenant ne perd pas des points s'il fait des erreurs qui n'entravent pas la communication. En outre, comme nous le disons ailleurs dans le texte, le niveau C2 n'est pas celui d'un locuteur natif.

¹⁸⁶ Notre mise en forme.

Goethals n'est qu'un des nombreux auteurs ayant souligné toute la complexité du domaine. D'autres auteurs de référence comme Mackey (1965), Beheydt (1987), Bogaards (1994) ou Decoo (2009) soulèvent également de nombreuses problématiques¹⁸⁷.

Nous lisons dans la citation ci-dessus que Goethals se préoccupe dans l'article en question du vocabulaire nécessaire à la "productive mastery". Concernant la distinction entre vocabulaire à maîtriser "activement" et vocabulaire réceptif, il constate que (idem) "the distinction between productive, receptive, and negligible vocabulary is not an operational one in present teacher practice[.]"

Biber & Reppen (2002 : 205) et Gouverneur (2008) constatent le même manque de consensus dans divers manuels scolaires. Cela tend à indiquer que les enseignants ne sont pas les seuls à éprouver des difficultés à déterminer une base lexicale commune. Les auteurs de manuels ne montrent pas forcément plus de cohérence. Si nous insistons sur ce point, ce n'est pas par pure critique, mais bien pour souligner toute la complexité en matière de sélection lexicale.

Le manque de consensus parmi les enseignants et les auteurs de manuels d'apprentissage dans la délimitation d'un vocabulaire "utile" nous renvoie à la question des méthodes "objectives" de confection de listes d'items lexicaux "de base". Abordons les deux questions épineuses de ***l'étendue de cette liste*** et de ***la/des méthode(s) de sélection*** avant de soumettre au lecteur deux projets récents présentant des initiatives passionnantes.

Tout d'abord, en ce qui concerne ***l'étendue de la liste***, Mackey (op. cit. : 159-201) et Bogaards (op. cit. : 99-142) dressent l'état de la question et discutent différentes options. Mackey (idem : 172) évoque une fourchette comprise entre 1.500 et 3.000 mots, Beheydt (1987 : 5) parle dans un premier temps de 1.000 "as a first stepping-stone in vocabulary acquisition". Ensuite, en distinguant "couverture lexicale" et "compréhension de texte"¹⁸⁸ il mentionne 5.000-5.500 afin d'assurer autant que faire se peut la compréhension raisonnable d'un texte. Pour le français, Bogaards (ibidem) montre toutefois que même ce chiffre, s'il est basé sur une liste de fréquence, est insuffisant. Dans sa recherche doctorale sur la composante lexicale, S. Hazenberg (1994 : 94 ; voir également Hazenberg & Hulstijn : 1996) parle de 11.000 mots nécessaires pour couvrir environ 90% d'un texte de

¹⁸⁷ Voir à ce sujet la note 24, p.25 ainsi que l'Annexe 4 pour un questionnement sur la cohérence des listes lexicales présentées dans le récent "Profile Deutsch" (successeur du Kontaktschwelle Deutsch).

¹⁸⁸ La "couverture lexicale" indique que, pour le néerlandais, les 3.000 mots les plus fréquents de la langue couvrent la majeure partie d'un texte. Toutefois, ces mots-là ont une faible valeur de communication (termes empruntés à Bogaards, op. cit. : 118) et les textes restent très largement incompréhensibles si un lecteur ne comprenait que ces 3.000 mots. Cela prouve que la couverture lexicale n'est pas suffisante pour déterminer le caractère valide d'un répertoire de vocabulaire basé sur les listes de fréquence et qu'il faut les élargir afin d'assurer la compréhension d'un texte.

niveau universitaire (destiné à des étudiants en première année universitaire). Elle estime par ailleurs qu'il faut pouvoir comprendre 90 à 95% des mots d'un texte pour pouvoir en saisir le sens (idem : 93 ; voir aussi Beheydt, op. cit. : 7).

Entre étendue de la liste et méthode de sélection, nous souhaitons aborder la question de leur présentation. Comme nous le mentionnons ci-avant en analysant les aspects sociolinguistiques, nous constatons qu'il y a une forte tendance à ne plus séparer radicalement grammaire et vocabulaire. Ceci souligne, s'il le fallait encore, que le vocabulaire n'est pas à présenter/enseigner/apprendre sous la forme d'une liste de mots isolés. La présentation de ces mots présentés dans leur environnement collocationnel ou encore en "chunks" (Nation, 2001 : 326, 336, et passim), contribue au développement de l'aisance langagière. Cette affirmation nous amène tout naturellement à insister sur l'importance des collocations dans l'étude des langues étrangères (contrairement à ce que *semblent* indiquer nos données). Toutefois, en matière de sélection de collocations "utiles", Nation (idem) soulève toutes les problématiques relevées ci-avant déjà dans le cadre de la sélection lexicale. Cela démontre à nos yeux l'impérieuse nécessité d'encourager non seulement la collaboration avec des équipes universitaires lorsque les autorités seront amenées à préciser des contenus langagiers, mais aussi l'importance capitale de la recherche dans ce domaine.

Ce constat de l'insuffisance des listes de fréquence, ouvre le débat sur **la/les méthodes de sélection**. Ce dernier point soulève de très nombreuses questions. Toutes les reprendre dépasserait le cadre de ce travail. Nous renvoyons dès lors le lecteur intéressé aux ouvrages susmentionnés qui en dressent une synthèse intéressante et limpide. La question que nous souhaitons aborder ici est celle de la sélection des sources servant à établir le corpus de référence. Nous proposons de discuter ici quatre critères de sélection mis en avant par Mackey (1965 : 177 f.) qui sont, à nos yeux, pertinents dans le cadre de cette recherche et susceptibles d'alimenter des pistes de réflexion futures sur la confection d'une liste "seuil" d'unités lexicales pour les CLEMS en Communauté française.

Ces quatre critères sont :

- durée et niveau du cours ;
- registre ;
- style ;
- médium.

Il va de soi que le **niveau et la durée du cours** ont un impact non négligeable sur l'étendue du vocabulaire que pourront assimiler les apprenants (cf. également Bogaards, op. cit. : 112) ainsi que sur la nature des textes que l'on pourra traiter dans le cadre de ces différents cours. C'est la raison pour laquelle nous avons dès le début de ce travail choisi de nous limiter à la définition d'un profil seuil d'apprenant en langues pour une LM1 à

raison de 4 h/sem. Le critère de Mackey vient, en outre, renforcer la position que nous prenions dans l'introduction à cette partie : il faudra impérativement s'atteler à définir un niveau propre aux cours de LM2 2h/sem. et LM3.

Sous "**register**", Mackey semble regrouper des notions actuellement connues sous "domaine d'utilisation de la langue" ou "sources" (Idem : 164 & 177)¹⁸⁹. La question est de déterminer les sources qui constitueront le corpus à partir duquel sera opérée la sélection du vocabulaire dit de base.

Sous "**style**", il oppose les textes de "style" *littéraire* aux textes *familiers*, compare l'usage "*populaire*" de la langue à l'usage *standard* ou distingue les *dialogues à la radio* des *commentaires de courses de chevaux* (toujours à la radio).

Sous "**medium**", il oppose la langue parlée à la langue écrite.

Comme le mentionne explicitement Bogaards (op. cit. : 111) en rapport avec la sélection d'un vocabulaire de base "utile", "est utile ce qui sert à atteindre un but qu'on s'est fixé." Et, outre le temps disponible pour le cours, *l'objectif du cours* est l'un des principaux critères pédagogiques présidant à la sélection du vocabulaire. Ce critère fait le lien entre la sélection lexicale et notre travail. L'IB que nous avons menée nous permet en effet d'amener des précisions fondamentales. Ci-dessous, nous mettons en relation les réponses des enseignants de BAC1 à propos *des sources*¹⁹⁰ et *des thématiques prioritaires* avec les trois derniers critères de Mackey.

La première question visait à identifier un type de **prérequis** et demandait aux personnes interrogées de mentionner les genres textuels, *entendons sources*, auxquels l'EG1 devrait idéalement avoir été confronté en fin de secondaire. Voici les réponses des 40 répondants :

¹⁸⁹ Il mentionne comme différents "registers" (Mackey, op. cit. : 164) : "military, scientific, commercial, [...] language courses for business, for science students and for soldiers. Voir également plus loin dans le texte (idem : 177) : "[Some words] occur more often in commercial texts than they do in medical material".

¹⁹⁰ Voir également Figure 63 à Figure 66, pages 199-201, pour une présentation graphique de ces résultats et pour une précision quant à la notion de "genre textuel".

Détail

Presse écrite	20	20,8%
JT	13	13,5%
Sites web	9	9,4%
Magazines d'actualité	9	9,4%
Brochures (petits textes authentiques)	8	8,3%
Journaux/magazines pour apprenants	6	6,3%
Reportages et documentaires d'intérêt général (émissions culturelles)	5	5,2%
Enregistrements audios authentiques	4	4,2%
Prospectus	2	2,1%
E-mail	2	2,1%
Textes littéraires (p. ex. Nouvelles)	2	2,1%
Films	2	2,1%
Matériel pédagogique	2	2,1%
Interviews d'intérêt général	1	- de 1,0%
Textes authentiques (retravaillés)	1	- de 1,0%
Menus	1	- de 1,0%
Textes authentiques + complexes	1	- de 1,0%
Horaires	1	- de 1,0%
Formulaires	1	- de 1,0%
Audio pour apprenants	1	- de 1,0%
Programmes télévisés	1	- de 1,0%
Textes factuels relatifs aux intérêts de l'EG1	1	- de 1,0%
BD	1	- de 1,0%
Nouvelles enregistrées	1	- de 1,0%
Magazines télévisés	1	- de 1,0%
Textes écrits authentiques	1	- de 1,0%
	97	

Figure 215 : **Prérequis** mentionné en matière de "genres textuels", IS, n=40

Afin d'augmenter la lisibilité de ces données et d'en faciliter l'exploitation, nous avons entrepris de regrouper les réponses comme suit, les couleurs servant d'indication pour le regroupement en catégories :

Regroupement en catégories

Documents écrits authentiques	57	60,0%
Documents audio(visuel)s authentiques	28	28,9%
Matériel pour apprenants	10	10,3%

Figure 216 : **Prérequis** mentionnés en matière de "genres textuels", **regroupement en catégories**, IS, n=40

Nous avons posé une question similaire, mais portant cette fois sur **le cours** de langues en BAC1 et non plus sur les prérequis au cours. Les réponses proviennent de deux sources différentes : l'IS et l'enquête en ligne. Comme pour les prérequis, nous présentons d'abord le détail des réponses avant d'en proposer un regroupement en catégories.

Détail (IS)

Presse écrite	13	16,3%
Sites web	10	12,5%
Magazines d'actualité	9	11,3%
Documentaires d'intérêt général (émissions culturelles)	7	8,8%
JT	6	7,5%
Audio pour apprenants	5	6,3%
Matériel spécifique	4	5,0%
Interviews d'intérêt général	3	3,8%
Revue scientifique	3	3,8%
Audiovisuel pour apprenants	3	3,8%
Audiovisuel authentique	3	3,8%
Matériel pédagogique varié	3	3,8%
Brochures (petits textes authentiques)	2	2,5%
Programmes télévisés	2	2,5%
Journaux pour apprenants	2	2,5%
Magazines pédagogiques	2	2,5%
Manuels scolaires	2	2,5%
Textes authentiques retravaillés	1	1,3%
Textes écrits retravaillés spécifiques	1	1,3%
Chansons	1	1,3%
Films	1	1,3%
Magazines télévisés	1	1,3%
Littérature	1	1,3%
Sources variées	1	1,3%

Figure 217 : Genres textuels utilisés comme sources pour les cours de langues germaniques en BAC1, IS, n=38, manquants=2

Détail (online)

Presse écrite (quotidiens)	61%	39
Textes audio provenant de matériel pédagogique	58%	37
Magazines	56%	36
Textes écrits provenant de matériel pédagogique	56%	36
Sites web	50%	32
Presse audio-visuelle (JTs)	44%	28
Documentaires télévisés	33%	21
Autres émissions télévisées ou radio	27%	17
Revue/magazines pédagogiques	27%	17
Brochures	20%	13
Romans/nouvelles	11%	7
total		283

Figure 218 : Genres textuels utilisés comme sources pour les cours de langues germaniques en BAC1, enquête online, n=64

Regroupement en catégories (IS & online)

Documents écrits authentiques (relatifs à l'actualité)	44,57%	164
Matériel audio/audiovisuel authentique	22,28%	82
Matériel pédagogique varié	29,08%	107
Littérature	2,17%	8
Matériel spécifique à l'orientation (retravaillé)	1,36%	5
Sources variées	0,54%	2
Matériel semi-authentique	0,27%	1
total		369

Figure 219 : Genres textuels utilisés comme sources pour les cours de langues germaniques en BAC1, regroupement par catégories, réponses à l'IS & l'enquête online, n=102

Conformément à nos attentes, nous en déduisons que *les textes littéraires ne doivent, a priori, pas faire partie du corpus servant à établir le vocabulaire de base*. Par contre, la *presse écrite ou audio(visuelle) est*, selon ces données, *une source incontournable*. Une analyse du matériel disponible pour apprenants (manuels et magazines) semble également indiquée afin d'en dégager un vocabulaire de base à inclure dans une liste de référence pour le troisième degré¹⁹¹. Ceci donne donc une indication à suivre dans la délimitation du critère de "**register**" tel que le conçoit Mackey.

Etant donné également que les réponses font référence à un matériel ayant principalement trait à des contextes d'actualité, il ne nous semble pas indiqué de tenir compte, dans la confection du corpus, de sources datant d'époques trop éloignées (voir à ce sujet Mackey, op. cit. : 178 f.).

En outre, par rapport à une autre nuance abordée par Mackey sous "**style**", nous pouvons indiquer qu'il faille, en ce qui concerne les sources audio(visuelles) davantage se concentrer sur des émissions radio ou télédiffusées de type reportages généraux ou culturels plutôt que sur des émissions de variété ou des commentaires d'événements sportifs.

Les données indiquent enfin clairement que le "**médium**" tel qu'utilisé par Mackey devra inclure des sources tant écrites qu'orales.

En ce qui concerne *les champs thématiques prioritaires*, nous avons à différents endroits déjà fait référence à toute la relativité de cette notion.

¹⁹¹ Tout en soutenant cette idée, nous ne perdons pas de vue les limites de cette méthode. Qu'on se réfère à l'article de Gouverneur (In : Meunier, 2008 : 238 ff.) dans lequel elle met en avant la grande diversité dans le contenu lexical de trois méthodes d'apprentissage de l'anglais. Cela l'amène à mettre en doute les principes de sélection lexicale adoptés par les auteurs de tels manuels d'apprentissage.

Précisons toutefois que, s'ils ne permettent pas d'établir un contenu lexical bien déterminé, ils guident l'enseignant dans le choix des textes et des activités (et donc également la recherche en matière de sélection lexicale dont il est fait mention ci-dessus). Le fait d'avoir pu établir que certains champs thématiques comme "nourriture et boissons", "achats" ou "services" ne font pas partie des champs à couvrir prioritairement au troisième degré de l'enseignement de transition a des conséquences directes dans les classes de langues. Des dialogues, jeux de rôle ou autres situations "à la Poste", "au commissariat de Police"¹⁹², etc **ne sont plus de mise** à ce niveau d'enseignement.

Selon les données recueillies lors de l'IB, rappelons que les thématiques prioritaires dans le cadre desquelles doivent idéalement être exercés les domaines de performance des apprenants sont:

- 1° Caractérisation personnelle
- 2° Maison, foyer, environnement
- 3° Vie quotidienne
- 4° Education
- 5° Lieux
- 6° Actualité

Tous ont trait *au domaine privé/personnel* et *au domaine public* d'utilisation de la langue. Notons enfin que le niveau globalement décrit ci-avant, si l'on se réfère au CECR et que l'on tient compte des domaines d'utilisation de la langue évoqués, exclut l'usage d'un vocabulaire dit "spécifique". Le vocabulaire spécifique n'est introduit qu'à partir des niveaux supérieurs, soit C1 (Conseil de l'Europe, 2001 : 27).

Dans la lignée d'une recherche plus approfondie pour établir un "lexique de base", il serait, à nos yeux, fort intéressant de déterminer avec plus de précision quels seraient les sous-thèmes et sous-chapitres sur lesquels il conviendrait de se focaliser. En effet, les ouvrages de "vocabulaire de base" actuels contiennent encore toujours des mots tels que "aubépine", "orme", "marronnier d'Inde" ou "abricotier" (Harraps, Vocabulaire allemand de base, chap. 27, les arbres), "audition" (de témoins) et "imprimé" (envoi postal) (Langenscheidt vocabulaire allemand de base). On y trouve également des chapitres peu à propos ou peu complets dans le contexte des CLEMS, comme par exemple les contes et les légendes (chap. 54 "Les Aventures et les Rêves" du Harraps mentionné ci-dessus). On ne trouve, par contre, aucun animal domestique excepté "chien" et "chat" dans le

¹⁹² Situations évoquées à de nombreuses reprises dans les différents référentiels et outils d'accompagnement actuels. Enumérer toutes les allusions à ce type de situation serait trop long. Ne citons ici qu'un seul exemple issu des "Outils d'évaluation" pour l'anglais, LM1, 6^{ème} année et concernant le sujet "Bicycle Police" dans lequel les élèves doivent se mettre dans la peau d'un... policier qui veut monter une unité de Police cycliste. Ceci n'est qu'un exemple surprenant parmi tant d'autres.

vocabulaire allemand de base de Langenscheidt alors que le Harraps en mentionne pas moins de 9 (chap. 27).

Le présent travail n'est qu'un premier pas dans l'élaboration "scientifique" des programmes scolaires. Nous avons été confronté à un champ d'investigation extrêmement large, ce qui ne nous a pas donné l'opportunité de traiter plus en profondeur le point de la sélection lexicale. Il n'était en effet pas envisageable de prolonger les enquêtes, que ce soit dans le temps (les premières IS ont eu lieu entre début 2007 et fin 2008) ou dans leur longueur (une IS de deux heures, un questionnaire papier adressé aux EG1 de 10 pages et un formulaire tout aussi long adressé aux enseignants du secondaire). Nous considérons donc avoir effectué un travail de défrichage, nécessaire et laborieux, mais qui ne peut, dans le cadre d'une seule recherche, mener à un haut degré de précision dans tous les aspects. Ceci est particulièrement visible dans les deux domaines précités que sont ceux de la sélection lexicale et de la définition plus précise des champs thématiques.

De ce fait, ce qu'il faut *précisément* inclure dans un lexique de base à couvrir dans le cadre du cours de la première ***langue étrangère dans le secondaire de transition*** reste à déterminer et devra faire l'objet d'une recherche approfondie (cf. également note 24). De plus, celle-ci devra idéalement faire la lumière sur l'étendue du vocabulaire productif (plus limité) par rapport au réceptif qui sera plus étendu. Toutefois nous ne pouvons omettre de faire référence aux avancées particulièrement intéressantes opérées grâce à la disponibilité sans cesse grandissante de corpus et de moyens informatiques d'analyse. Nous estimons en effet que les avancées présentées dans le projet du Louvain English for Academic Purposes Dictionary (LEAD, cf note 170, Granger & Paquot, 2010), outre les avantages d'utilisation et d'accessibilité indéniables, ouvre des perspectives innovantes dans la méthode de sélection lexicale (Granger & Paquot, 2005). La sélection à la base du LEAD ne repose plus seulement sur la fréquence, qui ne viendra qu'en second lieu, mais opère une sélection objective à quatre niveaux (Paquot, 2007 : 129 f.):

- Méthode des spécificités (Keyness Method)
- Fréquences
- Distribution (Range)
- Dispersion (Evenness of distribution)

Les résultats de cette méthode de sélection sont incomparables aux résultats des sélections opérées sur la base des seules fréquences et l'attention portée à l'environnement collocationnel donne des indications précieuses quant à l'usage d'un terme recherché.

Les auteurs du "Frequency Dictionary of Contemporary American English" (Davies & Gardner, 2010) ont également une démarche tout à fait novatrice et intéressante du point de vue des CLEMS. En effet, les 5000 mots les plus fréquents qui y figurent ne sont pas seulement tirés d'un corpus impressionnant de 385 millions de mots issus de textes oraux et écrits, de fiction, de magazines, de journaux et de revues scientifiques. La fréquence

brute a été corrigée en fonction de la "dispersion" d'un mot, c'est à dire en fonction du fait qu'il est fort ou peu présent dans les différentes sources du corpus. Ainsi, un mot fréquent dans une seule des sources, par exemple les revues scientifiques, mais très peu représenté dans les autres, verra son score final, celui qui in fine déterminera sa place parmi les 5000 mots les plus fréquents, sensiblement diminué (Davies & Gardner 2010 : 4 f.). En outre, les 5000 mots de cette liste sont présentés en compagnie de leur environnement collocationnel le plus pertinent (Idem : 6, pour plus de précisions).

En bref, les progrès auxquels nous faisons mention ci-dessus sont considérables si on en compare le résultat aux précédents ouvrages de "vocabulaire de base". Toutefois, le travail à accomplir est titanesque et le lecteur comprendra aisément que nous n'avons pu mener un tel projet dans le cadre particulier de cette recherche. Pour reprendre les termes de Nation (2001 : 381 ff), le travail que nous avons accompli ne représente qu'*un des trois pôles d'investigation* à couvrir dans le processus de développement d'un cours, à savoir ***l'analyse des besoins***¹⁹³. Des trois aspects que comporte ce pôle, nous avons couvert celui qu'il appelle *les nécessités* en déterminant les objectifs d'utilisation de la langue et en référant à des recherches portant sur l'étendue et la couverture lexicales. Nous ne pouvons ici couvrir les deux autres aspects de l'analyse des besoins, les lacunes et les souhaits (voir à ce sujet la partie dédiée à la théorie sur l'identification des besoins des apprenants). Investiguer les deux autres pôles mis en avant par Nation – ***les principes d'enseignement du vocabulaire et l'environnement d'apprentissage*** – concerne davantage les pratiques d'enseignement et dépasse également le cadre de ce travail.

Les paragraphes précédents nous confortent dans notre position : *la détermination de contenus d'apprentissage plus précis doit faire l'objet d'une recherche spécifique couvrant tous les trois pôles de recherche* identifiés par Nation et doit être menée en étroite collaboration entre experts (linguistes, linguistes appliqués, chercheurs), enseignants, apprenants et concepteurs de programmes afin de présenter un résultat aussi affiné que possible.

Enfin, n'oublions pas, tout comme pour la grammaire, de citer à cet endroit le CECR pour fournir une indication quant à l'étendue et la maîtrise lexicales **dans des situations de production** (ce qui diffère donc de la réception/compréhension de textes, où l'étendue est plus large) (Conseil de l'Europe, 2001 : 88 f.)¹⁹⁴ :

¹⁹³ Les deux autres pôles d'investigation sont les principes d'enseignement du vocabulaire et l'environnement d'enseignement-apprentissage, comme indiqué plus bas dans le texte.

¹⁹⁴ Notre mise en forme.

Etendue du vocabulaire

B2	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter des répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
B1	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.

Maîtrise lexicale

B2	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.

Il importe de souligner à nouveau que **les erreurs des apprenants sont explicitement mentionnées et admises**, tant au niveau qui nous intéresse prioritairement (B1) qu'au niveau supérieur. Nous souhaitons attirer l'attention des concepteurs de programmes (souvent aussi les concepteurs de grilles d'évaluation de référence) sur ce point.

Fournir une liste lexicale de référence dans un programme scolaire, quelle(s) que soi(en)t la/les méthode(s) de sélection, doit par ailleurs s'accompagner d'une mise au point préalable quant à son utilisation. Comme le souligne à maintes reprises Beheydt (1989 : 42, 49 et passim. Idem, 1987 : 12. & id. 1987b : 63), **une liste bilingue** comprenant X unités lexicales **ne peut servir de base pour l'étude** et ne peut ainsi faire l'objet d'une attention accrue dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il souligne le fait que l'apprentissage du vocabulaire doit se faire en contexte, via l'apprentissage de tout un système conceptuel propre à la langue étudiée¹⁹⁵. A notre avis, une telle liste, si elle est à l'avenir établie, ne pourrait servir de référence que pour la confection, entre autres, **d'évaluations certificatives des performances** des apprenants. Un enseignant pourrait s'en servir, par exemple, comme base pour l'annotation du texte. On "donnerait" à l'apprenant, en marge du texte, le lexique essentiel à la bonne compréhension de celui-ci et qui ne ferait pas partie de la liste "minimale" reprise dans les programmes ; les questions de compréhension étant alors axées sur les parties du texte contenant des mots référencés dans ladite liste et non annotés dans le texte. Des auteurs de manuels pourraient également s'en servir afin d'arriver enfin à plus de cohérence dans l'utilisation d'un vocabulaire de base commun.

¹⁹⁵ Groot (1989 : 123) va dans le même sens lorsqu'il dit : "[...] a contextualised presentation is preferable since it provides the student with more possibilities to embed the word in the interrelated networks of various kinds that constitute our memory."

Concluons ces paragraphes dédiés au code par une réflexion sur la place qu'il doit occuper dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire.

Cette question épineuse est au centre du débat séculaire opposant différentes méthodes d'apprentissage. Toutes affirment atteindre plus d'efficacité que les autres, sans pour autant en apporter la preuve. Les programmes actuels ont sans nul doute pour ambition de placer la communication au centre de l'enseignement, veulent rompre avec les méthodes du passé (mais lesquelles ?) et rejettent le savoir grammatical, lexical et socioculturel dans les "coulisses", loin de ce qui se passe à l'avant-scène.

Nous souhaitons adopter une position médiane. Elle correspond au centre du "pendule méthodologique" évoqué plus avant dans ce travail. En ce sens, comme l'indique par ailleurs clairement le schéma de la compétence communicative (Figure 5), les savoirs occupent une place importante dans notre conception de l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire. Toutefois, nous préconisons également la souplesse. Tant la notion de profil "seuil" d'apprenant, visant un apprentissage "minimal commun" que la grande diversité des situations d'enseignement, invitent à faire preuve de circonspection lorsque l'on tente d'établir des contenus d'apprentissage précis.

Nous serions ainsi tenté de stipuler que doivent être abordés les chapitres estimés nécessaires au bon accomplissement des activités langagières abordées au cours de langues étrangères.

Clarifions ici en quelques mots notre position en matière d'évaluation du code.

Dans le contexte particulier des CLEMS, nous pensons que les directives en matière d'évaluation doivent être plus souples et surtout moins dogmatiques que les injonctions ayant pu être données par les autorités du réseau subventionné libre confessionnel. Comme le stipule Romainville (2008 : 10.) :

"[...] il s'est trouvé des intransigeants qui refusaient que des évaluations, même intermédiaires, portent sur la maîtrise de ressources dissociées (par exemple, la grammaire ou le vocabulaire en langue moderne). Au contraire, ils exigeaient que toute évaluation se réalise sur la base d'une mise en situation de la compétence globale visée, voire d'une situation « inédite ». Cette forme de **'talibanisme' pédagogique**, outre qu'il confrontait les enseignants à des difficultés réelles d'évaluation, a fourni des arguments inespérés à ceux qui reprochaient à la logique des compétences son caractère beaucoup trop ambitieux".¹⁹⁶

Dans notre manière de penser l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues, l'introduction des compétences (tout comme l'approche communicative dans son ensemble, voir Beheydt & Godin, 1998 : 356 ff.) a également un impact non-négligeable sur la place que peuvent y occuper les connaissances (ou savoirs), qu'elles soient

¹⁹⁶ Notre mise en forme.

grammaticales ou lexicales, voire culturelles. S'il est acquis que nous voulons amener au plus vite les apprenants à communiquer efficacement, nous devons nous poser la question de savoir sur quelle(s) base(s) (entendons sur la base de quelles connaissances) ils vont communiquer. Les auteurs du *Waystage* et du *Threshold 1990* résument parfaitement notre point de vue : "[...] verbal communication cannot be reasonably assured without at least an approximation to certain grammatical, lexical and phonological norms" (Van Eck, 1991 : 113). Beckers (2002 : 145) aurait tendance à s'engager dans le même sens lorsqu'elle dit que "[l']approche par compétences [...] ne conduit [pas] à négliger [...] l'approche des savoirs [...]".

C'est pourquoi nous pensons que les programmes scolaires doivent laisser à l'enseignant et aux apprenants la possibilité de fixer ces savoirs à l'occasion de tests portant directement sur ces aspects formels. Ces tests, dans le contexte particulier des CLEMS, doivent pouvoir (au gré de l'enseignant) être directement valorisés afin d'atteindre une portée maximale. En effet, sans échéances régulières, sans valorisation (en termes de points) et sans délimitation claire de la matière à couvrir (p. ex. à l'aide d'une table des matières, comme celle proposée pour la grammaire dans le réseau officiel ou dans les programmes de la province du Hainaut et de la ville de Bruxelles), ouverte et non contraignante des chapitres à voir, l'apprentissage systématique de la grammaire et du vocabulaire risque bel et bien de 'passer à la trappe' au détriment d'une certaine qualité dans la production et la capacité de réception de messages en langues. Il nous paraît illusoire de demander à un jeune âgé de 12 à 18 ans de percevoir l'utilité de l'étude régulière du vocabulaire ou de la grammaire (dès septembre) en vue d'atteindre un niveau déterminé en... juin, voire une compétence seuil à la fin du cycle secondaire.

Un argument supplémentaire en faveur de directives plus souples est la spécificité de certaines branches comme les langues, les mathématiques ou les sciences. Dans ces branches (et particulièrement dans notre domaine, les langues) les savoirs de base occupent une place importante au sein du processus d'apprentissage. Nous soulignons l'importance de "***l'aspect cumulatif des savoirs***"¹⁹⁷, notamment en langues. Nous ne pouvons comprendre pourquoi les référentiels, en particulier ceux de la FESeC, continuent à sous-estimer leur importance¹⁹⁸. Il est selon nous indispensable de les fixer solidement avant de se lancer aveuglément dans l'évaluation de la véritable compétence

¹⁹⁷ Ce sujet précis a également été abordé à l'occasion d'une rencontre entre directeurs d'école, enseignants et responsables de la FESeC intitulée : "Quoi de neuf dans l'enseignement secondaire depuis la mise en application du décret « Missions » du 24 juillet 97 ? Quels sont les effets générés dans les écoles par sa mise en oeuvre ?", Louvain-la-Neuve, le 03/02/2005.

¹⁹⁸ Le projet de Contrat stratégique pour l'éducation laisse apparaître un changement à ce niveau. Il stipule en effet que "les compétences [...] mobilisent nécessairement des savoirs. Une meilleure visibilité des savoirs à associer aux compétences serait la bienvenue pour répondre aux attentes des enseignants." Communauté française, 2005 : 23.

communicative et du savoir-faire (savoir-faire, dont la première partie ou phase est finalement, comme l'indique l'expression, le "savoir")¹⁹⁹.

Nous attribuer une attitude exagérément conservatrice, voire rétrograde serait une erreur de jugement. Nous continuons bel et bien à défendre le bien-fondé d'un enseignement visant, in fine, au développement de la compétence communicative des apprenants. Dans le secondaire cependant, il nous paraît plus opportun de passer progressivement, au cours de l'apprentissage traditionnel²⁰⁰ de la LM1 ou 2 (voire même dans une certaine mesure LM3), d'un apprentissage et d'une étude ayant une teinte davantage 'structurelle' à une approche de plus en plus communicative²⁰¹ (par définition plus axée sur les aspects interactifs de la langue). Allant de pair avec l'apprentissage, ***nous préconisons cette même évolution au niveau de l'évaluation*** : un glissement (au fil des degrés ou années) de tests dits "achievement tests" vers des tests mesurant davantage les performances des apprenants dans des situations futures d'utilisation de la langue, ou "proficiency tests".

¹⁹⁹ Godin & Bouillon (2004 : 17) : "[Il n'est pas] justifié de "faire l'impasse" sur l'apprentissage systématique d'une grammaire et d'un vocabulaire "de base". Que l'on relise ce qui est dit à ce sujet dans le Threshold 90. Combien de fois faudra-t-il encore rappeler que sans base lexicale et grammaticale sérieuse, toute forme de communication devient impossible ?". Ajoutons à cela les considérations de Krashen (1985 : 1-2) : "Our ability to produce utterances in another language comes from our acquired competence, from our subconscious knowledge. Learning, conscious knowledge, serves only as an editor, or Monitor. **We appeal to learning to make corrections, to change the output of the acquired system** [but] two conditions need to be met in order to use the Monitor : the performer must be consciously concerned about correctness ; and **he or she must know the rule.**" Plus bas dans le même paragraphe l'auteur cite une étude qui démontre qu'une attention plus particulière à la forme "may seriously disrupt communication in conversational situations", ce qui à nos yeux signifie que certains automatismes (entre autres grammaticaux) doivent impérativement être acquis si l'on veut atteindre un certain niveau dans la compétence communicative. Ce que nous pensons devoir en retenir, c'est le statut de "connaissance de base" de la grammaire. Si son étude n'est pas une fin en soi et ne contribue pas directement à l'amélioration de la performance communicative, son rôle n'est pas à sous-estimer en matière de correction et de progression d'une part, et "d'agent préventif" contre la "fossilisation" de certaines erreurs d'autre part. Ensuite, dans le contexte des études "**générales de transition**" ainsi que dans le milieu hétérogène que constitue une classe, toujours selon Krashen (idem : 76), notons que "grammar study can have positive effects in lowering the affective filter [de par son caractère structuré, pour certains rassurant], as well as **being of general educational benefit.**" Les lettres grasses sont de notre main.

²⁰⁰ Ceci par opposition aux nouvelles initiatives en termes d'immersion linguistique ou d'éveil aux langues, proposées dès la 3^{ème} maternelle. Il va de soi que l'approche y sera différente.

²⁰¹ Parallèlement, rejoignant en plusieurs points la théorie du "comprehensible Input" de Krashen (1985), nous aurions tendance à favoriser un apprentissage centré d'abord principalement sur les aptitudes réceptives avant de glisser progressivement vers une sollicitation plus soutenue de la compétence productive, car comme le dit cet auteur (1985 : 2) : "Speaking is a result of acquisition, not its cause". Tout en soutenant cette idée, nous ne sommes pas (et nous espérons que le lecteur l'aura remarqué) en faveur d'un système "d'extrêmes" centré exclusivement sur les aspects réceptifs, car, comme le disent Ellis et Laporte (cités dans Nation, 2001 : 336) : "[...] there are strong benefits for vocabulary acquisition (including phrases and collocations) in having to produce language."

Bref, nous plaidons ouvertement pour des directives claires rendant au code sa place dans l'évaluation des niveaux de maîtrise des apprenants²⁰². Très concrètement, cela impliquerait l'introduction d'une rubrique 'connaissances' ou 'savoirs' dans l'évaluation. Non seulement permettrions-nous une valorisation directe de l'étude (aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant), mais nous amènerions parallèlement davantage de transparence dans la transmission et la lecture des résultats. En effet, régulièrement les tests de connaissances²⁰³ étaient jusqu'à présent souvent repris dans la rubrique 'expression écrite, ou, au gré des possibilités, placés dans une autre rubrique. La reconnaissance ouverte des savoirs dans nos modèles d'évaluation rendrait possible une plus grande uniformité dans nos pratiques, sans pour autant imposer une contrainte pédagogique quelconque.

Fermons cette parenthèse (importante) sur l'évaluation et revenons-en à la préoccupation centrale de ce chapitre : la détermination du profil d'apprenant.

Outre la grammaire et le vocabulaire, nous nous devons de signaler qu'en ce qui concerne **l'orthographe, la phonétique et la ponctuation**, il appartient à l'enseignant d'aborder, en fonction de la langue, les points qu'il estime nécessaires au gré des besoins/questions des apprenants et des activités organisées. Les données recueillies lors de l'IB ne mettent pas en avant des prérequis déterminés dans ces domaines. Selon nous, cela relève du fait que ces éléments sont largement enseignés de façon non-systématique, au cas par cas. Si certains éléments peuvent être mis en avant en matière d'orthographe (cf. p. 193), nous n'obtenons pas de données en ce qui concerne les deux autres points. Or, **en prononciation**, il n'est pas concevable qu'aucune des personnes interrogées ne se préoccupe (par exemple) des règles d'assimilation en néerlandais, de la prononciation du "h" en anglais (comme en allemand), ou encore, en allemand, de la distinction entre le –ch et le –sch d'une part, ainsi que de la distinction du ich- et du ach-Laut d'autre part.

²⁰² Voir à ce sujet également la position de Godin & Ostyn (2010, Leraren CD's, Introduction, p. 3, note 5)

²⁰³ Ces tests continuent dans un bon nombre de cas à être effectués en classe de langue. Ils ne trouvent cependant pas de **valorisation directe**. Tout au plus peuvent-ils figurer dans l'évaluation formative, pour autant qu'une rubrique 'savoirs/connaissances' ait été prévue dans les documents transmettant ou synthétisant les résultats. Ils n'ont cependant pas ou peu de place dans l'évaluation certificative, comme nous le mentionnons déjà avant dans le texte. Quant à leur place dans le processus d'apprentissage, il n'est commenté à aucun endroit. Les balises fournies nous invitent à concevoir notre enseignement en 'résolution de situations problèmes', mais elles ne disent rien quant aux savoirs nécessaires à la bonne résolution de ces tâches. Comme l'expriment Godin & Ostyn (Idem : p. 1 f., note 2) : "On ne peut s'empêcher d'avoir l'impression que tout se passe, dans un grand nombre de 'documents de référence', comme si l'acquisition des procédures de base (celles qui portent sur le lexique et les mécanismes grammaticaux fondamentaux) allait de soi : « *L'élève connaît et utilise un lexique suffisant pour ...* » ou « *L'élève connaît et utilise une prononciation et une grammaire suffisante pour ...* ». Or, nous savons qu'il n'en est pas ainsi.

En matière de **punctuation**, rappelons (cf. p. 193) qu'un seul répondant (pour le néerlandais) a stipulé traiter en BAC1 un aspect concernant l'utilisation différente de la virgule (par rapport au français).

En phonétique, rappelons que (p. 192 f.) seule la connaissance de l'alphabet phonétique est souhaitable en anglais. Ici aussi, stipulons donc que les enseignants aborderont les points qu'ils estiment nécessaires en fonction de leurs classes et que les consignes d'évaluation doivent, comme pour les autres points, leur laisser la possibilité d'en évaluer et valoriser l'étude.

f) Les compétences pragmatiques

Outre les domaines de performance, le code et les champs thématiques, il nous reste à décrire des niveaux, en accord avec les informations de l'IB, pour les compétences pragmatiques représentées dans le schéma de la compétence communicative (Figure 5) :

- La compétence stratégique
- La compétence sociolinguistique
- La compétence discursive

Indépendamment des besoins exprimés par les enseignants ou les EG1, le développement d'une compétence communicative implique de facto que l'apprenant-utilisateur de la langue étrangère utilise ces trois compétences pragmatiques, ce qui nous amène ci-dessous à en décrire le niveau. Nous nous sommes donc intéressé de plus près aux descripteurs proposés dans le CECR afin de déterminer lesquels peuvent s'avérer pertinents pour le profil d'apprenant en question.

En ce qui concerne la **compétence stratégique**, le CECR propose 6 échelles (Conseil de l'Europe, 2001 : 53 ff.) :

- Planification
- Compensation
- Contrôle et correction
- Reconnaître des indices et faire des déductions
- Coopérer
- Faire clarifier

Nous renvoyons le lecteur à l'Annexe 15 pour un aperçu des descripteurs du CECR pertinents dans le cadre de notre travail.

Dans la lignée des données reçues et des indications du CECR, le descripteur s'intégrant dans le profil d'apprenant que nous élaborons ici prend la forme suivante :

B1

L'apprenant est en mesure de s'acquitter de la tâche communicative idéalement en utilisant toutes les ressources disponibles et, à défaut, en recourant uniquement à ses propres moyens. Pour ce faire, il utilisera des para- ou périphrases pour contourner ses lacunes lexicales et structurales. Il sera en outre, dans les activités de réception, capable d'exploiter les indices paratextuels et paralinguistiques pour déduire le sens de certains passages ou mots inconnus. Afin d'éviter des malentendus dans les activités de production, il sera capable de résumer ou de reformuler certains points, entre autres, lorsque l'interlocuteur le lui demande. Enfin, il pourra demander des clarifications lorsqu'il en éprouvera le besoin.

Goullier (2007) stipule bien que le CECR valorise le fait que les apprenants font des périphrases, tentent de créer des néologismes ou aient recours à une autre langue étrangère. Il suggère que l'on en fasse de même dans l'enseignement des langues étrangères en France ; que l'enseignant valorise les tentatives des apprenants de s'exprimer dans une autre langue que sa langue maternelle et ait pour ce faire recours à des stratégies diverses. Définir et introduire dans les programmes scolaires en CFWB un descripteur qui se rapporte à de telles stratégies poursuit précisément cet objectif. Dès lors que l'atteinte du "bilinguisme" n'est pas l'objectif des CLEMS (ni, par ailleurs, celui d'un niveau C2), il faut admettre que les apprenants-utilisateurs des niveaux intermédiaires (comme les niveaux B1-B1+ que nous décrivons ici) fassent des erreurs et **valoriser** le fait qu'ils manifestent, à travers l'utilisation de différentes stratégies, leur volonté de s'exprimer dans la langue cible étudiée ou dans une autre langue étrangère commune à leurs interlocuteurs (dans le cas qui nous préoccupe, cela se limitera donc à l'usage de la LM2 ou 3). L'utilisation des périphrases n'est pas un échec et l'utilisation d'un mot d'anglais dans un test d'allemand n'est, aux yeux de Goullier, pas à évaluer négativement. Nous ne pouvons que marquer notre accord. Cela ne veut pas dire qu'il ne faille pas habilement corriger l'élève. Toutefois, ne pas évaluer négativement ce type de faits peut encourager les élèves à s'exprimer dans une langue étrangère, ce qui doit constituer un des buts de toute formation en langues.

L'IB nous a montré que **les aspects sociolinguistiques** de l'utilisation de la langue ne constituaient pas une priorité pour les apprenants sortant du secondaire et s'engageant dans des études postsecondaires. Les enseignants du supérieur n'exigent pas ou peu de prérequis dans ce domaine. Toutefois, il apparaît que les règles de politesse élémentaires, surtout à l'oral, sont censées pouvoir être appliquées. Le CECR détaille plusieurs points à ce sujet que nous ne pouvons tous énumérer ici (Conseil de l'Europe, 2001 : 93 f. Pour un

aperçu, cf. Annexe 16). Nous nous basons ci-dessous sur les descripteurs relatifs à la correction sociolinguistique et proposons, pour le profil seuil d'apprenant en langues qui nous préoccupe le descripteur qui suit :

B1

L'apprenant est en mesure de s'exprimer de façon appropriée lors d'échanges d'informations, de demandes ou de conversations ainsi que d'éviter de grossières erreurs de formulation. Tout en utilisant les expressions les plus courantes d'un registre neutre, il peut éviter des comportements de pouvoir, s'excuser, remercier ou clôturer des conversations de façon appropriée.

Le dernier élément de la compétence pragmatique concerne **la compétence discursive** de l'apprenant-utilisateur de la langue. Le CECR propose quatre échelles (souplesse, tours de parole, développement thématique et cohérence & cohésion). Dans la même démarche que celle proposée tout au long de ces dernières pages, nous renvoyons le lecteur à l'Annexe 17 pour un aperçu des descripteurs du CECR et proposons le descripteur qui suit pour la compétence discursive de l'apprenant sortant du secondaire de transition :

B1+

L'apprenant peut adapter ce qu'il dit et la façon de le dire à des situations courantes en exploitant une variété d'expressions simples. Il peut avec une relative aisance raconter, décrire ou argumenter de façon simple et linéaire dans un discours structuré à l'aide d'un nombre limité d'articulateurs. Ce discours, lorsqu'il est plus long, peut cependant présenter quelques "sauts". Il pourra en outre lancer, intervenir dans, garder la parole pendant ou clore de manière appropriée une discussion sur un sujet familier en utilisant les expressions toutes faites adéquates.

En conclusion, nous pouvons situer le profil d'apprenant en langues au sortir des humanités de transition (LM1, 4 heures par semaine) au niveau B1+ du Cadre européen commun de référence pour les langues. Toutefois, au-delà du niveau global, les descripteurs rédigés ci-dessus font état de différences de niveau explicites entre les domaines de performance, ce en vertu des priorités mises à jour au cours de l'IB. Le tableau récapitulatif suivant (**Figure 220**) en donne une illustration.

	CL	CA	IO	EO	IE	EE
B1+						
B1						
A2						
A1						

Figure 220: Tableau récapitulatif des niveaux selon les résultats de l'IB

En outre, il ne s'agit plus de mettre sur le même pied les 13 (14 ou 15) champs thématiques jusqu'à ce jour nécessairement présents dans tous les cycles. Des choix s'imposent quand on définit des objectifs minimaux (voir supra).

Le lecteur non averti pourrait être amené à se dire que les différences sont minimes. Nous restons en effet dans le périmètre du niveau B1. Rappelons toutefois que plus le niveau de maîtrise de la langue augmente, plus la progression devient lente et difficile. Que l'on se souvienne à ce sujet des estimations de Tagliante mentionnées ci-avant. L'ordre de grandeur qu'elle annonce, en termes d'heures de travail nécessaires pour le franchissement d'un niveau, fait état d'un nombre d'heures croissant de manière presque exponentielle. Ainsi, la différence à première vue anecdotique entre le niveau B1+ et le niveau B2 se traduirait, selon ces données, par une année complète d'apprentissage supplémentaire à raison de quatre périodes de 50 minutes par semaine²⁰⁴. Parallèlement à cet exercice fort théorique, il faut se référer au CECR et aux nombreux descripteurs qui y détaillent le niveau B2, pour se rendre compte que la différence de niveau avec le B1 est considérable et que le recours à un niveau intermédiaire s'avère indispensable. Enfin, à un

²⁰⁴ Pour rappel, Tagliante estime qu'il faut environ 250 heures de travail pour passer du niveau B1 au B2. En situant le niveau que nous avons élaboré dans le présent travail à mi-chemin, on pourrait en déduire qu'il faudrait environ 125 heures pour passer du niveau B1 au B1+. Mutatis mutandis, il en faudrait au moins 125 de plus pour parvenir au niveau B2, ce qui ne peut être fait dans le cadre d'une année scolaire (4 périodes de 50 minutes par semaine, réparties sur 35 semaines = env. 115 heures). Voir à ce sujet également Bergan S. cité dans Decoo (2009 : 7) qui mentionne le fait qu'il faut, pour passer à un niveau supérieur, un temps d'apprentissage croissant au fil des niveaux.

niveau plus pratique, la référence à un niveau intermédiaire rend plus facilement visible les progrès et a un effet encourageant pour les apprenants (Conseil de l'Europe, 2001 : 31 f.) et les enseignants.

Outre cette distinction de niveau au sein même des domaines de performance et l'explicitation de l'aspect interactif de l'utilisation de la langue, les niveaux sont désormais, grâce à la terminologie et à la syntaxe propre au CECR, comparables à d'autres niveaux, par exemple à ceux présentés en France ou en Allemagne²⁰⁵, ce qui pourra faciliter, entre autres, la mobilité des élèves se rendant à l'étranger pour un séjour linguistique durant la première année postsecondaire²⁰⁶.

Par ailleurs, les niveaux ainsi décrits seront en tant que tels utilisables dans des outils connexes au CECR comme les portfolios en langues, ce que ne permettaient pas non plus les référentiels actuels par manque de précision dans la description des niveaux. Enfin, ils sont plus complets dans la mesure où ils ne décrivent pas seulement un niveau de performance à atteindre dans ce que l'on appelle traditionnellement les aptitudes (qu'elles soient 4 ou 6, si l'on distingue les aspects interactifs des exposés/écrits expositifs). Nous y retrouvons également, comme le lecteur aura pu le constater, des niveaux de performance attendus dans les compétences pragmatiques qui étaient jusqu'à aujourd'hui largement ignorées dans les programmes de langues dites "modernes".

²⁰⁵ Commission européenne, 2008, Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe, AEC/EA, Eurydice. ISSN 1830-2084, Figure E11, p. 108.

²⁰⁶ Voir à ce sujet : Bourse Plan Marshall 2.Vert, 2010-2011 sur : <http://languesvivantes.com/sejours-linguistiques/plan-marshall>

7. Conclusions

7.1. En guise de conclusion, un mot sur les limites de ce travail

Pour conclure, soulignons une nouvelle fois quelques limites de ce travail.

Tout d'abord, les méthodes de collecte de données, quoique diverses, nous imposent la prudence dans l'interprétation des résultats. En effet, l'interview que nous avons menée présente plusieurs écueils. La longueur en est un premier. Après souvent plus de deux heures d'entretien, nous devons admettre qu'une majorité de volontaires ont manifesté une nette baisse d'enthousiasme et une fatigue certaine. Les réponses que nous avons donc obtenues dans ces conditions doivent être jaugées avec beaucoup de circonspection. Peut-être est-ce à la longueur de l'IS que nous devons également attribuer le faible nombre de participants, tout spécialement pour l'allemand. Ce nombre fort restreint (seulement 2 répondants à la question sur les prérequis grammaticaux aux cours d'allemand) nous contraint à la plus grande prudence dans la généralisation des observations apportées par l'IS. Enfin, que ce soit dans l'IS ou dans les questionnaires online, nous avons utilisé des notions telles que collocation, compétence stratégique, aspects socioculturels ou encore prérequis et genre textuel. D'une part, nous ne pouvons être certain que tous les répondants en ont la même représentation. D'autre part, dans le but de soigner la convivialité de l'IS ou la lisibilité des enquêtes "papier", nous ne pouvions nous permettre de fournir une définition plus précise de tous les concepts. Ce biais risque donc d'avoir influencé les réponses que nous avons récoltées et représente un autre incitant à la prudence dans l'interprétation des résultats.

Toutefois, nous avons tenté d'élaborer des palliatifs à ces faiblesses. La triangulation des sources en est assurément l'élément central, comme nous l'évoquons dans le chapitre éponyme. Toutefois, les limites évoquées ici nous rappellent que les données récoltées ne nous fournissent que des tendances et non une vérité absolue.

Il convient en outre de souligner que l'objectif de ce travail est de fournir une base pour une éventuelle réécriture des programmes scolaires pour les langues. Ni plus, ni moins. Nous n'avons pas la prétention d'avoir rédigé un programme scolaire ni même de pouvoir le faire seul. Si le lecteur nous permet ici encore une métaphore, nous dirions que nous avons placé des bornes indiquant une direction, mais que nous n'avons pas pavé le chemin. Nous avons donc bien placé les réflexions sur une voie, avons fourni une base que nous voulons scientifique, mais sommes loin d'être "arrivé". En effet, pour concrétiser ces métaphores, revenons à Tagliante (2005 : 23) que nous citons au début de ce travail et aux trois types d'objectif qu'elle définit (les objectifs généraux, spécifiques et opérationnels). Notre travail n'est autre qu'un objectif général de cours, soit ce que nous appelons les "jalons" dans notre métaphore. Les objectifs spécifiques restent à établir. De manière urgente. Car il s'agit de paver la route des évaluations certificatives (externes ?)

et d'aboutir à la définition d'objectifs opérationnels qui constitueront, selon nous, l'objectif "minimal" à atteindre. L'importance de cette précision terminologique est de taille. En effet, même si nous avons ci-dessus rédigé ces objectifs généraux dans la perspective de la définition d'un objectif "seuil", donc déjà une sorte d'objectif minimal à atteindre afin de pouvoir fonctionner / entrer en fonction dans un contexte déterminé, il reste une question fondamentale à traiter et qui n'a pu être abordée en profondeur ici : l'évaluation.

En matière d'évaluation, il reste à caractériser la réussite de l'apprenant. En atteignant le niveau "seuil" décrit de manière générale, l'apprenant a-t-il pleinement atteint les objectifs (ce qui se traduirait par la note maximale), où, a-t-il "simplement" satisfait aux exigences du programme ?

Selon nous, la détermination d'objectifs opérationnels permettra de fixer plus concrètement ce seuil satisfaisant ou minimal et laissera, par définition, de la place pour ce qu'on nomme en docimologie le "dépassement". Cela, sans pour autant sortir du cadre global des objectifs généraux ici décrits. Cette notion de "dépassement" n'est cependant qu'une facette d'une problématique beaucoup plus large et plus complexe qui mérite d'être traitée dans une recherche séparée.

Si, enfin, l'évaluation est un domaine qui doit être traité comme sujet à part entière, nous saisissons l'opportunité qui nous est donnée ici pour rappeler que l'enseignement des langues en Communauté française devrait impérativement resserrer les liens avec les secteurs universitaires et de recherche. Il ne s'agit pas uniquement de jeter des ponts entre les filières d'enseignement de transition et leur prolongement classique, le supérieur, mais aussi d'aller puiser dans les bassins d'expertise que peuvent offrir différents pôles de recherche universitaires. Il est, à nos yeux, impérieux de doter le système éducatif (en passe d'être régulé) de fondements scientifiques, vérifiés, qui ne peuvent être établis que par des projets de recherche spécialisés. Ainsi, nous espérons avoir pu donner un aperçu de la grande utilité des développements en cours dans le domaine de la linguistique de corpus et de la lexicologie. Nous espérons également avoir pu démontrer que le domaine de l'évaluation est d'une complexité équivalente à celle de la sélection lexicale par exemple. Cette complexité plaide, dans le domaine de l'évaluation également, pour une collaboration plus étroite entre les cellules d'inspection et de conseil pédagogique dont les missions fondamentales sont bien différentes (cf décret inspection de mars 2007, Annexe 18 pour un extrait relatif aux missions de l'inspection et de la cellule de conseil pédagogique). Il en va de même pour le construct culturel, extrêmement complexe, qui mérite une définition plus précise. Cette dernière ne peut, à nouveau, être entreprise que par des spécialistes du domaine. Enfin, la didactique-même des langues est d'une richesse inexploitée par les programmes actuels en langues. Il conviendrait de davantage déléguer les tâches de conseil ou de formations méthodologiques, au moins des conseillers pédagogiques, aux didacticiens. Non seulement l'histoire de la didactique est riche d'enseignements qu'il est erroné d'oublier,

mais les réflexions en cours également ouvrent des perspectives passionnantes, comme nous l'indiquons dans l'envoi qui suit.

Rappelons à l'heure de clore cette recherche que nous plaidons ouvertement pour une poursuite de notre démarche. Une version allégée de l'IB pourrait servir de base pour la consultation régulière et plus large des différents intervenants dans l'enseignement des langues en CFWB. Outre les effets escomptés sur la professionnalisation du corps enseignant ou la motivation des apprenants, l'IB permet aussi de jeter des ponts entre les acteurs de l'enseignement et les chercheurs de différents domaines clés de la didactique et de la linguistique appliquée, tels l'évaluation, la lexicologie, la grammaire, la culture ou les études de corpus.

7.2. Envoi : changement de paradigme ?

Dans cette dernière partie, nous ne retracerons que très indirectement les grandes lignes de ce travail. D'une part, en allant quelque peu au-delà de la mise en exergue de ses points forts ; d'autre part, en proposant, *en guise d'envoi*, des réflexions qui, à nos yeux, jalonneront le chemin possible, voire probable, de la didactique des langues étrangères dans la prochaine décennie.

Nous ne ferons qu'évoquer, comme "piqûre de rappel", la complexité du système éducatif en Communauté française et ne nous attarderons pas sur les multiples désavantages de ce système. Comment cependant ne pas appeler, en guise de premier envoi, à une réflexion approfondie sur le rôle de tant de "fédérations de P.O.", dans un paysage éducatif aussi petit que celui de la CF ? En outre, alors que l'inspection du niveau d'enseignement est désormais du seul ressort des inspecteurs de la CF et ce dans tous les "réseaux" (depuis le décret de mars 2007), on ne peut éviter de poser la question de la légitimité, ou du moins de l'utilité, de la coexistence de 4 programmes scolaires distincts pour les langues modernes. Si l'on considère que tous les quatre font, en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage, un "copier/coller" du document "Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes", ce questionnement prend, à nos yeux, tout son sens. Soulignons également qu'il est souhaitable d'organiser une réflexion sur la rationalisation des multiples options en langues dans le secondaire général de transition afin d'aboutir non pas seulement à une économie (et une possible redistribution des moyens ainsi libérés), mais surtout à plus de cohérence et d'efficacité. On rappellera aussi que les données que nous avons obtenues montrent à maintes reprises l'insuffisance (en termes de préparation à une "bonne" transition vers le supérieur) de la formation offerte dans les cours LM3 et LM2 2 heures par semaine.

On notera ensuite que les référentiels en vigueur se focalisent sur la compétence communicative. Nous avons relevé l'absence d'une définition fonctionnelle de cette notion, ainsi que le mentionnaient déjà Deneyer et al. (2004 : 132). Tout en la "déconstruisant", nous en avons proposé une actualisation ; cette mise au point nous a, d'une part, donné l'opportunité de souligner l'importance des savoirs qui occupent actuellement, reconnaissons-le, une place marginale dans les programmes scolaires. En introduisant, d'autre part, une nuance terminologique au niveau des "aptitudes" (que nous préférons dénommer "domaines de performance"), nous sommes convaincus de pouvoir contribuer aux réflexions en cours portant sur l'évaluation de ladite compétence. En effet, la terminologie que nous proposons lève l'ambiguïté sur l'objet de l'évaluation. Dans le cadre des CLEMS, l'évaluation, qu'elle soit formative ou certificative, ne porte pas sur la

compétence ou l'aptitude de l'apprenant, mais sur sa **performance dans un domaine donné**. Selon nous, cette nuance met également sur la voie d'autres réflexions en cours, notamment celle de Christian Puren (2009c) au sujet du **changement de paradigme de la compétence communicative vers une compétence informationnelle** ; changement qui, selon lui, est en marche à l'heure actuelle. La compétence informationnelle est, pour Puren (idem : 4), l' "[ensemble] des capacités permettant d'agir *sur* et *par* l'information en tant qu'acteur social." L'apprenant, considéré comme un *acteur social*, est une personne capable d'agir *sur* l'information en la créant ou la trouvant, la (ré)organisant et l'évaluant. Il agit *par* l'information en la transférant à autrui non plus dans le "simple" but de la transmission "unilatérale", mais bien *dans une perspective collaborative* qui part du principe que la tierce personne à qui l'information est "transmise" l'utilise à son tour pour accomplir une action, collaborer à un projet, etc. De cette manière, on peut, selon l'auteur, susciter une "*vraie*" *interaction*²⁰⁷, contrairement à celle habituellement simulée en classe (à travers des jeux de rôle, par exemple).

Nous voyons un lien étroit entre ce changement de paradigme en cours et la notion de "**domaines de performance**". En effet, nous argumentons notre choix en faveur de l'appellation "domaines de performance" en précisant que le cadre du contrat didactique est largement dépassé si l'on prétend, en milieu scolaire, pouvoir évaluer la compétence/l'aptitude de compréhension (CA ou CL) ou d'expression (EE ou EO) des apprenants. Aussi bien la littérature relative à la compétence communicative que celle traitant de la tâche dans l'enseignement des langues précise, comme nous l'abordons dans ce travail, que c'est la performance des apprenants que l'on peut "observer" et donc également évaluer. Cette dernière ne nous livre qu'une vue très partielle et limitée de sa compétence. Donc, prétendre évaluer la "compétence I, II, III ou IV" (pour reprendre les termes des programmes scolaires de la FESeC) est, à nos yeux, erroné (parce que trop ambitieux) et constitue dès lors une dérive du système en vigueur. En optant pour une appellation alternative, nous ne nous mettons pas seulement à l'abri d'une pareille dérive, mais nous indiquons également que la performance évaluée ne constitue qu'un élément isolé de la compétence communicative. A l'image du relayeur dont on ne juge pas la compétence "courir", mais la performance ; performance qui, tout en n'étant qu'une partie de la course, est déterminante pour la suite.

²⁰⁷ Notons la différence que fait Puren (2009c) entre "transférer/transmettre" et "interagir pour co-constituer du sens". Pour lui, "transférer/transmettre" une information est typique de l'approche communicative dans laquelle seule la transmission de l'information compte. La "transmission" ou communication de l'information est la fin en soi de toute activité communicative. Dans la perspective informationnelle, il ne s'agit pas seulement (ni absolument) de "transférer" une information à autrui. Il s'agit de permettre au(x) partenaire(s) de la communication de faire à son (leur) tour quelque chose. L'objectif est de solliciter l'interaction (Puren, op. cit. : 7) "telle qu'elle est décrite dans l'Ecole de Palo Alto [:] un processus de co-construction du sens" et non plus de simple (ibidem) "transfert alterné de contenus d'informations".

De même, dans la compétence informationnelle de Puren (2009c), la performance dont nous parlons ci-dessus n'est qu'un petit élément de la chaîne informationnelle dont l'ensemble des étapes mène à la maîtrise de l'information et de ladite compétence informationnelle (idem : 5 f.).

Ce centrage sur la "performance" permet également d'engager des réflexions sur ***l'unité didactique*** (communément appelée "leçon"). En effet, jusqu'à présent, les unités didactiques ont généralement été conçues comme ayant pour but ultime la compréhension ou la production d'un texte. En entrant dans le paradigme de la compétence informationnelle et, parallèlement dans celle des domaines de performance, on peut envisager qu'un résultat produit dans un domaine de performance donné (comme il n'est pas une fin en soi, mais un élément d'un ensemble plus large) serve de base à une étape ultérieure, sollicitant, par exemple, d'autres domaines de performance. Ce nouveau paradigme, comme l'indique Puren, nous ouvre également la porte à une réflexion sur des unités didactiques plus complexes "où par exemple les informations seront reprises d'une unité à une autre pour des destinataires différents pour des temps différents et (par conséquent) sous des formes différentes." A nos yeux, ceci constitue une seconde piste de réflexion à exploiter.

Nous en arrivons ainsi à un troisième envoi. Utiliser des informations d'une unité à une autre, les retraiter avec d'autres pour ainsi en venir à une véritable interaction (cf. note 207) n'engendre pas seulement des réflexions sur l'unité didactique. Cela implique par ailleurs des réflexions à la fois sur ***le rôle*** et sur ***le statut des productions des élèves***. En effet, selon Puren (2009a : 11 f.), cela doit, à terme, nous amener à *concevoir les productions des élèves comme des documents authentiques à part entière*. En matière d'exploitation didactique de ces "nouveaux matériaux authentiques" en classe de langues, cela ouvrira de nombreuses perspectives.

Outre les nouvelles possibilités didactiques, cet "élargissement" de la notion de matériel authentique, peut, selon nous, avoir un effet très bénéfique sur ***la motivation des apprenants***. Dans cette nouvelle optique, ces derniers ne produiront plus simplement un texte pour le simple fait de produire un texte destiné à être archivé à des fins d'homologation ou d'inspection. Ils produiront du matériel "*authentique*" pouvant servir à d'autres exploitations, d'autres projets, d'autres objectifs ou personnes. Ce faisant, on pourrait, dans les classes de langues, concrétiser les activités de médiation définies dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : 18 & 71 ff. ; Puren, 2009a : 11 f.) comme étant des activités permettant "[...] par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de ***produire à l'intention d'un tiers*** une (re)formulation accessible d'un texte

premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct."²⁰⁸ Les élèves pourront ainsi endosser le rôle d'utilisateur-*producteur* d'information(s), ce qui, à nos yeux, présente une perspective bien plus motivante que le seul rôle d'apprenant.

Bref, cette reconsidération du "document authentique" permet de parcourir le chemin de *l'apprentissage* vers *l'utilisation* de la langue. En effet, afin de stimuler la motivation des élèves, il nous semble opportun de rendre perceptible, dans les programmes scolaires, un glissement de l'**apprenant** vers l'**utilisateur** de la langue. Comme l'a dit Puren non sans ironie (communication personnelle), il n'est pas étonnant de constater le manque de motivation des élèves en classe de langues. En primaire, *ils apprennent* la langue ; durant les (au moins) six années du secondaire, *ils continuent à apprendre* ; arrivés dans l'enseignement supérieur enfin *ils... apprennent encore*. On pourrait en déduire que l'apprentissage des langues n'est pas très efficace. Ainsi, dit-il, nous devons, de manière perceptible, emmener les élèves d'un "enseignement-apprentissage" vers une **utilisation** de la langue. Il revient, selon lui, aux concepteurs de programmes et aux didacticiens de réfléchir ensemble à différentes façons d'y parvenir.

En outre, et nous embrayons à nouveau le pas à Puren (2009a : 9 ; 2009c : 5 & 27), nous sommes convaincus qu'une réflexion approfondie sur la notion de "**langue conventionnelle**" est également susceptible d'avoir des répercussions positives tant sur la conception des cours (que Puren appelle "unités didactiques") que sur la motivation des apprenants-utilisateurs. Cette notion implique que, dans des "unités didactiques de référence" comme celle produites par la CF, on ne se focalise plus essentiellement sur des **simulations** de type "*Tu es un agent de police voulant monter une unité cycliste*"²⁰⁹, mais bien sur la "**convention**". L'objectif étant de réfléchir à des moyens de parvenir à ne plus considérer l'utilisation de la langue cible comme une simulation de son utilisation dans le monde réel, mais bien, *d'intégrer l'utilisation de cette dernière dans le contrat didactique* passé entre enseignants et apprenants, *de sorte à en faire la **langue d'usage** dans la classe*, pour toutes les activités. Suivant ce postulat, *toute activité d'apprentissage devient une activité d'utilisation de la langue*, y compris les tâches de type pédagogique et formel (cf. Figure 4, p. 34) qui pourraient ainsi retrouver leurs lettres de noblesse. Nous ne pouvons que souscrire à l'idée (Puren, 2009a : 10) "[qu'il apparaît] tout à fait saugrenu de critiquer ces artéfacts [les exercices collectifs centrés sur l'apprentissage de la langue] parce que non naturels." Comme une paire de béquilles, qui est "assurément un artéfact", mais qui aide à marcher, l'artificialité des tâches d'apprentissage, dit-il, "correspond très

²⁰⁸ Les lettres grasses/italiques sont de notre main.

²⁰⁹ Cet exemple ainsi que d'autres sont disponibles sur www.enseignement.be, dans les outils d'évaluation. Pour cet exemple précis, voir : http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:D2s35aCRugEJ:www.enseignement.be/download.php%3Fdo_id%3D621%26do_check%3D+bycicle+police&cd=6&hl=fr&ct=clnk&gl=be

précisément à l'aide spécifique que peut apporter un dispositif d'enseignement-apprentissage d'une langue par rapport à une situation d'acquisition naturelle".

Ce dernier élément nous permet de souligner à nouveau qu'il est urgent de revenir sur le culte voué à l'apprentissage par résolution de situations problèmes / situations de communication. Ce dogmatisme méthodologique a, durant les dix dernières années, non seulement prouvé son caractère inapplicable dans la réalité des classes de langues. Il est, comme nous l'avons vu à diverses reprises (références à l'appui), contraire à *l'approche* communicative, aux réalités diversifiées sur le terrain et aux besoins variés des apprenants.

Enfin, nous aimerions à l'instar des auteurs du CECR et de Goullier en France, suggérer un dernier envoi avant de clore ce travail. Il nous semble opportun de ne pas prêter une attention exclusive au développement de la compétence communicative dans une langue étrangère donnée. D'une part, il est essentiel d'approfondir des questions relatives aux compétences transversales. En effet, sélectionner des sources, une information pertinente, des outils et ouvrages de référence ainsi que les canaux de communication pertinents ou encore gérer son temps, etc, sont autant de compétences qui ne sont pas propres aux langues étrangères et qui, à ce jour, sont mentionnées dans les programmes scolaires comme si leur apprentissage allait de soi. Or dans une perspective communicative (et certainement dans ce que Puren appelle la compétence informationnelle), ces compétences sont amenées à jouer un rôle central. Rien (ou peu) n'a à ce jour été dit au sujet de techniques didactiques qui en permettraient un enseignement-apprentissage efficace, en vue, in fine, d'une utilisation efficace.

D'autre part, un bon nombre desdites compétences transversales ainsi que des connaissances dans d'autres langues étrangères devraient à l'avenir être valorisées dans nos pratiques enseignantes, ce que nous avons déjà mentionné. Nous en viendrions ainsi à développer *la compétence plurilingue* des apprenants²¹⁰, réelle mise en œuvre des

²¹⁰ L'importance de la compétence plurilingue et les répercussions engendrées au niveau de la didactique sont par ailleurs déjà mentionnées dans les "programmes langues étrangères pour le français" en Allemagne. Voir : http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Franzoesisch.pdf, p. 4 : "Französisch besitzt ein hohes **Transferpotential** und **erleichtert das Erlernen vor allem weiterer romanischer Sprachen**. Der Französischunterricht liefert damit einen wichtigen Beitrag zur **Mehrsprachigkeitsdidaktik, die den Fremdsprachenunterricht in seiner bildungspolitischen Dimension in näherer Zukunft bestimmen wird**." (C'est nous qui mettons en lettres grasses)

paragraphe 2 et 3 de l'article 6 du Décret Missions de 1997 :

[...]

- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à **prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle** ;
- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, **pluraliste et ouverte aux autres cultures** ;

[...]

En effet, pour reprendre les termes de Puren (2009b : 3), nous évoluons dans une "société multiculturelle et multilingue, pour laquelle nous devons désormais former nos élèves à être capables de **cohabiter en permanence** avec des personnes entièrement ou partiellement de langues et de cultures différentes ; [...]".

Arrivé au terme de ces réflexions et analyses, nous souhaiterions laisser le mot de la fin à un inconnu cité dans les programmes de la Communauté française.

Les instances pilotant le système éducatif ont consacré l'essentiel des dix dernières années à la défense de "**leur**" réforme méthodologique en perdant quelque peu de vue apprenants et enseignants. Cette citation, à l'heure de clore ce travail, sonne comme une "ouverture" sur ce qu'il convient de ne pas perdre des yeux, que ce soit dans le pilotage du système éducatif ou dans la recherche en didactique (Ministère de la Communauté française, 2000, cahier 2 : 13²¹¹) :

"I am a survivor of a concentration camp. My eyes saw what no man should witness : gas chambers built by learned engineers, children poisoned by educated physicians, infants killed by trained nurses, women and babies shot by high school and college graduates. So I am suspicious of education. My request is : help your students to become human. Your efforts must never produce learned monsters, skilled psychopaths, educated Eichmanns. **Reading, writing and arithmetic are important only if they serve to make our children more human.**"



²¹¹ C'est nous qui mettons en lettres grasses.

Bibliographie

- Abbott, G, 1978, *Motivation, materials, manpower & methods: some fundamental problems in ESP*. In : ELT Documents, n° 103 – Individualisation in Language Learning, The British Council, ETIC, London : 1978, pp. 98-104.
- Abbott, G, 1980, *ESP and TENOR*. In : ELT Documents, n° 107 – Individualisation in Language Learning, The British Council, ETIC, London : 1980, p. 122f.
- Agard, F. B., and others, *A Survey of Language Classes in the Army Specialized Training Program*. U.S. Department of Health, Education & Welfare. Office of Education : 1944. Liens : http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED031102&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED031102
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/35/0a/d6.pdf
- Alderson, J. C., 2007, *The CEFR and the need for more research*. In : The Modern Language Journal, 91 (4) : 2007, pp. 659-663.
- Allen, H.B., ed., 1965, *Teaching English as a Second Language. A Book of Readings*. McGraw-Hill, USA : 1965.
- Allwright, D., Kathleen M.B., 1991, *Focus on the Language Classroom*. Cambridge Language Teaching Library, CUP, Oxford : 1991, 8th printing : 2002.
- Altman, H.B., 1980, *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. Pergamon Institute of English, Oxford : 1980.
- Anckaert, Ph., Etienne, D., 2009, *Het aanbod Nederlands in het hoger onderwijs in Franstalig België*, In : Hiligsmann, Ph., ed. Met Nederlands aan de slag/Au travail, en néerlandais, Actes du Symposium, UCL, Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve : 2009, pp. 29-40.
- Antibi, A., 2003, *La Constante Macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Math'Adore, CPI : 2007.
- Audigier, F, Crahay, M., Dolz, J. (éds), 2006, *Curriculum, enseignement et pilotage*. Raisons éducatives, De Boeck, Bruxelles : 2006.
- Audigier, F, Tutiaux-Guillon, N., ed., 2008, *Compétences et Contenus. Les curriculums en questions*. De Boeck, Bruxelles : 2008.
- Bachman, LF., Palmer, AS., 1981, *The Construct Validation of the FSI Oral Interview*. In : Language Learning. A Journal of Applied Linguistics, vol. 31, n°1, University of Michigan : 1981, pp. 67-86.

- Bachman, LF, 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*. OUP, Oxford, 4th impression : 1997.
- Baldegger, M. (e.a.), 1980, *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Conseil de l'Europe, Strasbourg : 1980.
- Beckers, J., 2002, *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Collection Pédagogie des compétences. Labor, Bruxelles : 2002.
- Beckers, J., Simons, G., sous la direction de, 2009, *Outils diagnostiques et stratégies de remédiation au service de la maîtrise des langues étrangères au 1^{er} degré du secondaire. Dossier pédagogique*. Service général du Pilotage du système éducatif, Ministère de la Communauté française : 2009.
- Beheydt, L., non publié, *Perspektiven für den modernen Fremdsprachenunterricht in einer interkulturellen Gesellschaft*. Article non publié.
- Beheydt, L., 1987, *Vocabulary in Foreign Language Teaching Methodology*. In : Dutch Crossing. A Journal of Low Countries Studies. Nbr. 32 : 1987, pp. 3-25.
- Beheydt, L., 1987b, *The Semantization of Vocabulary in Foreign Language Learning*. In : System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics. Vol. 15. Pergamon Press, Oxford : 1987, pp. 55-68).
- Beheydt, L., 1989, *De vergeten Leerprincipes. Cognitive aspecten van de woordenschatverwerving*. In : Toegepaste taalwetenschap in artikelen, nr. 34, vol. 2, Amsterdam : 1989, pp. 42-50.
- Beheydt, L., 1991, *Foreign Language Testing : Issues and Practice*. In : Le Langage et L'Homme, vol. XXVI, n°1, mars 1991. ILMH, Bruxelles : 1991, pp. 3-12.
- Beheydt, L., 1993, *Grammatica's Nederlands voor anderstaligen*. In : Neerlandica Extra Muros, IVN, XXXI, 3, septembre 1993 : pp. 15-20.
- Beheydt, L., 1996, *Nederlandse grammatica voor anderstaligen op nieuwe wegen*. In : Neerlandica Extra Muros, IVN, XXXIV, 1, février 1996 : pp. 41-50.
- Beheydt, L., 2003, *'Culturele studies' als tegenbeweging*. Neerlandica Extra Muros. Vol. 41, 1, pp. 54-62.
- Beheydt, L., 2004, *Tweedetaalonderricht in immersie voor jonge kinderen in het basisonderwijs*. In : Meer talen in de basisschool ? Een verkenning. Garant, Antwerpen : 2004, pp. 79-102.

- Beheydt, L., 2010, *Tekens van Identiteit. Een semiotische benadering van Kunst en Taal*. Algemeen-Nederlands Verbond, Bedum : 2010.
- Beheydt, L., Godin, P., 1998, *Méthodologie et enseignement des langues étrangères : aspects diachroniques et synchroniques*. In : BCILL 92, L'enseignement des langues étrangères..., 1998 : pp. 345-368.
- Beheydt, L., Godin, P., 2000, "*Savoir*" et "*Savoir-faire*" dans les didactiques des langues étrangères : que faut-il choisir ?, In : La Tribune Internationale des Langues Vivantes, 28, 2000 : pp. 46-51.
- Berdie, D.R., Anderson, J.F., 1974, *Questionnaires : Design and Use*. The Scarecrow Press, Metuchen : 1974.
- Biber, D., *Variations across speech and writing*. CUP, Cambridge : 1988.
- Biber, D, Reppen, R., 2002, *What does frequency have to do with grammar teaching ?* In : SSLA, vol 24, CUP : 2002, pp. 199-208.
- Biber, D., Conrad, S., 2009, *Register, Genre and Style*. Cambridge Textbooks in Linguistics, Cambridge : 2009.
- Bogaards, P., 1994, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Collection "Langues et apprentissage des langues", Les Editions Didier : 1994.
- Bolton, S., 1991, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. (Traduit de l'allemand par Y. Bertrand). Pearson Education / Les Editions Didier, Paris : 1991.
- Bonhivers, B., De Ketele, J_M., 1986, *Pratique de la statistique*. De Boeck, Bruxelles : 1986.
- Bogaards, P., 1994, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Collection "Langues et apprentissage des langues", Les Editions Didier : 1994.
- Bouillon, H., 1995, *Grammaire pratique de l'Allemand. Avec exercices ciblés*. De Boeck Université, Bruxelles : 1995.
- Bosman, Chr., Gerard, F_M., Roegiers, X., eds., 2000, *Quel avenir pour les compétences ?* De Boeck, Bruxelles : 2000.
- Bowers, R., 1980, *The individual learner in the general class*. In : Altman, H.B., 1980, *Foreign Language Teaching : Meeting Individual Needs*. Pergamon Institute of English, Oxford : 1980, pp. 66-80.

- Brachet, A., date inconnue, *Dictionnaire étymologique de la langue Française*. Bibliothèque, Paris. 21^{ème} édition.
- Braine, G., 2001, *Twenty years of needs analysis: Reflections on a personal journey*. In : Flowerdew, J., e.a., *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. CUP, Cambridge : 2001.
- Breen, M. P., 1980, *The essentials of a communicative curriculum in Language Teaching*. In : *Applied Linguistics*, vol. 1, 1980, OUP. Oxford, 1980 : pp. 89-112.
- Brown, J.D., 1995, *The Elements of a Language Curriculum. A Systematic Approach to Program Development*. Heinle & Heinle Publishers, Boston/Massachusetts : 1995.
- Brown, J.D., 2001, *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge University Press, New York : 2005.
- Brown, J.D., et al., 2002, *An Investigation of Second Language Task-based Performance Assessments*. SLT & Curriculum Center, University of Hawai'i, Mānoa, Technical Report #24 : 2002.
- Brown, J.D., Hudson Th., 2002, *Criterion-referenced Language Testing*. Cambridge Applied Linguistics, CUP, Cambridge : 2002.
- Bygate, M, et al., 2001, *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*. Longman, Harlow : 2001.
- Byram, M., 1988, *Foreign Language Education and Cultural Studies*. In : *Language Culture and Curriculum*, vol. 1, n°1, Institiúid Teangeolaíochta Éireann/The Linguistics Institute of Ireland : 1988, pp. 15-31.
- CAF, 2005, *Les familles de tâches en langues modernes*. Centre d'autoformation et de formation continuée, CAF enseignement pédagogique. Langues germaniques. Bettens, Eline & Luyckx, Stéphanie.
<http://www.caf-cfwb.org/CAFWEB4/34-LANGERMA/UPLOAD/DOC-00034-00036-00163-00705-00736-01065-00002.PDF>
- Canale, M., Swain, M., 1980, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In : *Applied Linguistics*, vol. 1, 1980, OUP. Oxford, 1980 : pp. 1-47.
- Canale, M., 1983, *From Communicative competence to language pedagogy*. In : Richards, J.C., Schmidt, R.W., eds., 1983, *Language and Communication*. Longman, London : 1983, pp. 2-27.
- Carette, V., Rey, B., 2008, *La notion de compétence en débat*. In : inDirect. Les clés de la gestion scolaire. Hors série, 2008 #10, Plantyn. Waterloo : 2008, pp. 45-62.

- Carl, A. E., 1995, *Teacher empowerment through curriculum development. Theory into practice*. Juta, Cape Town : 2009, 3rd edition.
- Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, 2002 : *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, Handboek*. Drukkerij Symons, Leuven : 2002.
- Chambers, F., 1980, *A Re-Evaluation of Needs Analysis in ESP*. In : The ESP Journal, Vol.1, num. 1. American University (Washington D.C.), English Language Institute, New-York : 1980, pp. 25-34.
- Chenu, F., 2004, *Réflexion sur les obstacles et les paradoxes d'une évaluation des compétences professionnelles*. Actes du 3^{ème} Congrès des chercheurs en éducation. Bruxelles, 2004, pp. 199-122. www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/actes2004/3208.pdf
- Clark, JLD., Clifford, RT, 1988, *The FSI/ILR/ACTFL Proficiency Scales and Testing Techniques*. In : Studies in Second Language Acquisition, 10, n°2, Indiana University, Committee for Research and Development in Language Instruction : 1988, pp. 129-148.
- Cohen, D., Ohlstein, E., 1981, *Developing a Measure of Sociocultural Competence: the Case of Apology*. In : Language Learning. A Journal of Applied Linguistics, vol. 31, n°1, University of Michigan : 1981, pp. 113-134.
- Coleman, H., 1988, *Analysing Language Needs in Large Organisations*. In, English for Specific Purposes. An International Journal, vol. 7, n° 3. Pergamon Press, USA : 1988, pp. 155 – 169.
- Commission des Communautés Européennes, 2008, *Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun*. Communication de la Commission au Parlement Européen, au Conseil, au Comité économique et social Européen et au Comité des Régions. COM(2008) 566 final. Bruxelles : 2008.
- Commission des outils d'évaluation pour les Humanités générales et technologiques, 2004, *Outil d'évaluation, Anglais, Témoigner de la compréhension d'un message oral à dominante informative, Bicycle Police, 3^{ème} degré, 6^{ème} LM1*. Communauté française : 2004. Voir également : www.enseignement.be
- Commission européenne, 2008, *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Edition 2008, ISSN 1830-2084. EAC/EA, Eurydice, eurostat : 2008
Vérification de la disponibilité du document le 03/06/2010 sur le site:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_fr.php
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'Education, Division des Langues Vivantes, Conseil de l'Europe / les Editions Didier, Paris : 2001.

- Conseil de l'Europe, 2003, *Relier les examens de langue au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), Manuel (Avant-projet)*. Conseil de l'Europe : Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg : 2003.
- Cooper, R. L., 1980, *Sociolinguistic Surveys: the State of the Art*. In : *Applied Linguistics*, vol. 1, 1980, OUP. Oxford, 1980 : pp. 113-128.
- Corder, S. P., 1980, *Que signifient les erreurs des apprenants ?* In : *Langages*, 1980, vol. 14, n° 57. Larousse, Paris : 1980, pp. 9-15.
- Coste, D., 1977, *Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes : à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques*. In : *Etudes de linguistique appliquée*, n° 27, Didier, Paris : 1977, pp. 51-77.
- Crahay, M., 2006, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*. In : *Revue française de pédagogie*, n° 154 : 2006, pp. 97-110.
- Cuq, J.-P. (éd.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français, Langue étrangère et langue seconde*. CLE international, Paris : 2003.
- Dardenne, B., e.a., 2001, *La recherche en psychologie. Méthodologie et statistique*. Bruylant-Academia, Louvain-la-Neuve : 2001.
- Davies, A., Brown, A, e.a., 1999, *Dictionary of language testing*. CUP, Cambridge : 2002.
- Davies, A., 2006, *What do learners really want from their EFL course ?* In : *ELT Journal*, Vol 60, Number 1. Oxford Journals, Oxford : 2006, pp. 3-12.
- Davies, M, Gardner, D., *A Frequency Dictionary of Contemporary American English. Wordsketches, collocates, and thematic lists*. Routledge, London/New York : 2010.
- De Bal, R., e.a., 1976, *Construire des échelles d'évaluation descriptives*. Ministère de l'éducation nationale et de la culture française. Direction générale de l'organisation des études, Bruxelles : 1976.
- Debyser, F., 1978, *Peut-on accorder les besoins de l'étudiant et ceux de son futur employeur ?* In : Freudenstein, R., 1978, *Language Learning. Individual Needs. Interdisciplinary Co-Operation. Bi- and Multilingualism. The Lucerne Congress Report of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV)*. Didier, Bruxelles : 1978, pp. 17-26.
- Decoo, W., 2001, *On the mortality of language learning methods*. J. L. Barker lecture, November 2001, Brigham Young University. Téléchargé en février 2010 à l'adresse suivante : <http://www.ua.ac.be/main.aspx ?c=wilfried.decoc&n=5030>

- Decoo, W., 2004, *Evaluatie in het taalonderwijs : de 40/60-regel doorgelicht*. Volledige versie van een ingekorte bijdrage in *Romaneske*, jg. 29, vol. 4 : 2004, pp. 25-47.
- Decoo, W., 2006, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : historique, objectifs et défis*. In : *Cahiers F*, vol. 2, n° 1 : 2006, pp. 5-16.
- Decoo, W., 2007, *Over kennis en vaardigheden in het Vlaamse onderwijs*. In : *Over Taal*, jg. 46, n° 1, januari-februari 2007 : pp. 3-5.
- Decoo, W., 2009, *La détermination des niveaux de progrès langagiers : les Référentiels européens sont-ils sur la même longueur d'onde ?* In : *Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 6 : 2009, pp. 86-103.
- Decoo, W., Simons, M., 2006, *De aansluiting Frans tussen basisonderwijs en secundair onderwijs*. Onderzoeksrapport. Antwerpen : Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen van de Universiteit Antwerpen : 2006.
- Degand, L., Bestgen, Y., e.a., eds, 2001, *Multidisciplinary Approaches to Discourse*. VU Amsterdam & Nodus Publikationen, Münster : 2001.
- De Jong, H.A.L., 2002, *Het Europees Referentiekader gaat de wereld rond*. In : *N.E.M.*, jg. 40, nr. 3, pp. 26-39.
- De Landsheere, V. & G., 1976, *Définir les objectifs de l'éducation*. 2^{ème} édition. PUF, Paris : 1976.
- Denyer, M. J. Furnemont, R. Poulain & G. Vanloubbeeck, 2004, *Les compétences : où en est-on ? L'application du décret « Missions » en Communauté française de Belgique*. Editions De Boeck, Bruxelles : 2004.
- Dieltjens, L., e. a., 1991, *Woorden in Context, Deel 1. Herhalingsoefeningen bij het Basiswoordenboek Nederlands*. De Boeck, Bruxelles : 1991.
- Dimter, M., 1981, *Textklassenkonzepte heutiger Alltagssprache. Kommunikationssituationen, Textfunktion und Textinhalt als Kategorien alltagssprachlicher Textklassifikation*. Niemeyer, Tübingen : 1981.
- Dolz, J., et al., 2006, *Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire*. In : Audigier, F, Crahay, M., Dolz, J. (eds), 2006, *Curriculum, enseignement et pilotage*. Raisons éducatives, De Boeck, Bruxelles : 2006, pp. 134-164.
- Dörnyei, Z., 2003, *Questionnaires in Second Language Research. Construction, administration and processing*, Laurence Erlbaum Associates, London : 2003.

- Douglas, D., 1988, *Testing Listening Comprehension in the Context of the ACTFL Proficiency Guidelines*. In : *Studies in Second Language Acquisition*, 10, n°2, Indiana University, Committee for Research and Development in Language Instruction : 1988, pp. 245-261.
- Dudley-Evans, T., e. a., 1998, *Developments in English for Specific Purposes. A multidisciplinary approach*. CUP, Cambridge : 1998.
- Dumortier, J.L., 2007, *L'évaluation des compétences. Quelques choses que je sais d'elle et qui n'ont pas encore été (trop) dites*. Contribution à la formation de l'EDT en didactique des langues, des littératures et des cultures. Liège, avril 2007.
- Ellis, R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford Applied Linguistics, OUP, Oxford : 2003.
- Engelhart, M.D., 1972, *Methods of Educational Research*. Rand McNally, USA : 1972.
- Etienne, D., Godin, P., 2005, *Quel(s) profil(s) CNaVT intéresse(nt) un élève au sortir des humanités générales de transition ? Mise en question*. In : Hiligsmann, Ph. (réd.), *Neerlandistiek in Frankrijk en in Franstalig België / Les études néerlandaises en France et en Belgique francophone*. Langues et cultures n°1. Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve : 2005, pp. 25-39.
- Felix, SW., 1981, *The Effect of Formal Instruction on Second Language Learning*. In : *Language Learning. A Journal of Applied Linguistics*, vol. 31, n°1, University of Michigan : 1981, pp. 87-112.
- FESeC, 2000, *Programme des Langues modernes, 2^e et 3^e degrés, 2000 : Programme des langues modernes, 2^e et 3^e degrés – Humanités générales et technologiques*, Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, Rue Guimard, 1 – 1040 Bruxelles, réf. D/2000/7362/016.
- FESeC, 2002, *Langues Modernes – L'évaluation*. FESeC, Bruxelles : 2002.
- FESeC, 2003a, *Langues modernes (3) Evaluation – Remédiation. 1 – 2 – 3 degrés*. D/2003/7362/3/03.
- FESeC, 2003b, *Quand il s'agit d'évaluer... (n°1-8)*. FESeC, Bruxelles : 2002-2004.
- Field, A., 2009, *Discovering Statistics using SPSS for Windows*. Third Edition. SAGE Publications, London : 2009.
- Fink, A., 1995, *The Survey Kit*. 9 volumes.
 Vol. 1 : *The Survey Handbook*.
 Vol. 2 : *How to Ask Survey Questions*.
 Vol. 3 : *How to Conduct Self-Administered and Mail Surveys*.

Vol. 4 : *How to Conduct Interviews by Telephone and In Person.*

Vol. 7 : *How to Measure Survey Reliability and Validity*

Fischer, W., Le Plouhinec, A.-M., 2001, *Thematische woordenschat Frans*. Intertaal, Amsterdam/Antwerpen : 2009, 9e druk.

Forst, G., 2009, *Thematische woordenschat Duits*. Intertaal, Amsterdam/Antwerpen : 2009, 13e druk.

Freudenstein, R., ed., 1978, *Language Learning. Individual Needs. Interdisciplinary Co-Operation. Bi- and Multilingualism*. The Lucerne Congress Report of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV). Didier, Bruxelles : 1978.

Fuchs, S. (e.a.), 2002, *Nederlands als vreemde taal : een meer functionele benadering*. In : Hiligsmann, Ph. (éd.), *Le néerlandais en France et en Belgique francophone : approches scientifiques et didactiques*. Collection UL3, Travaux et Recherches. Lille : 2002, pp. 409-420.

Galisson, R., 1969, *Petit lexique d'initiation à la linguistique appliquée et à la méthodologie (enseignement des langues)*. Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger. Faculté des lettres et des sciences humaines de Besançon : 1969.

Galisson, R., Coste, D. (éd.), 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*. Librairie Hachette : 1976.

Galisson, R., 1977, *S.O.S. Didactique des langues étrangères en danger... Intendance ne suit plus... S.O.S.* In : *Etudes de linguistique appliquée*, n° 27, Didier, Paris : 1977, pp. 78-98.

Galisson, R., 1980, *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. CLE International, Paris : 1980.

Galtung, J., 1967, *Theory and Methods of Social Research*. Schmidts Bogtrykkeri, Vojens, Danemark : édition revue et corrigée, 1969.

Gardner, P.H., Winslow, J.D., 1983, *Present and Proposed Methods of Determining the Needs of Students in Public Sector Higher Education*. In : Richterich, R., 1983, *Case Studies in Identifying Language Needs*. Council of Europe Modern Languages Project. Pergamon Press, Oxford : 1983, pp. 69-78.

Gautherot, J.M., 2009, *Glossaire de termes du CECR*. In : *Le français dans le monde*, n° 45 : 2009, pp. 169-191.

Gendre, Fr., 1977, *L'analyse statistique univariée*. Librairie DROZ, Genève/Paris : 1977.

- Germain, C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE international, Collection Didactique des langues étrangères, Paris : 1993.
- Glaboniat, M. , e.a., 2002, *Profile Deutsch*. Langenscheidt, Berlin : 2002.
- Godin, P., 2002, *Les "communs diviseurs" en didactique des langues étrangères*. In : CILL, vol. 28, Louvain-la-Neuve : 2002, pp. 119-127.
- Godin, P., Hoorelbeke, Chr., 2002, *Pleidooi voor de pedagogische taak*. In : Hiligsmann, Ph. (éd.), *Le néerlandais en France et en Belgique francophone : approches scientifiques et didactiques*. Collection UL3, Travaux et Recherches. Lille : 2002, pp. 369-385.
- Godin, P., Bouillon, H., 2004, *Regards croisés sur le programme des langues modernes de l'enseignement libre* (D/2000/7362/016). Dans : Bouillon, H. (éd.), *Langues à niveaux multiples. Hommage au Pr. Jacques Lerot à l'occasion de son éméritat*. Peeters, Louvain : 2004, pp. 87-106.
- Godin, P., Etienne, D., 2005, *Comment évaluer les compétences terminales et savoirs requis en langues modernes dans les humanités de transition de la Communauté française de Belgique ?* In : Hiligsmann, Ph. (éd.), *Neerlandistiek in Frankrijk en in Franstalig België / Les études néerlandaises en France et en Belgique francophone*. Langues et cultures n°1. Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve : 2005, pp. 41-55.
- Goethals, M., 1994, *Vocabulary Management in Foreign Language Teaching and Learning: The concept of vocabulary management and a case study into EFL teacher's selection of target vocabulary from an authentic text*. In : Carlon, K., Davidse, K., Rudzka-Ostyn, B., eds., *Perspectives on English : Studies in honor of Prof. Emma Vorlat*. Universiteire Pers, Leuven : 1994, pp. 484-506.
- Goethals, M., 2007, *How to measure language levels and progress made by (business) language students and language users. How to organize reliable screening ?* In : De Schrijver J., Vlasselaers A., réd., 2007, *Naar Panama*. Opstellen voor Fred Van Besien. VLEKHO, Brussel : 2007, pp. 197-213.
- Gough, Chr., 2001, *English Vocabulary Organiser. 100 topics for self-study*. LPT, Hove : 2001.
- Grabowski, E., Mindt, D., 1995, *A corpus-based learning list of irregular verbs in English*. In : ICAME Journal 19 : 1995, pp. 5-22. Disponible sur : <http://icame.uib.no/ij19/mindt.pdf>
- Granger, S., Hung, J., Petch-Tyson, St., eds., 2002, *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. John Benjamins Publishing, Amsterdam : 2002.

- Granger, S., Meunier, F., eds., 2008a, *Phraseology. An interdisciplinary perspective*. John Benjamins Publishing, Amsterdam : 2008.
- Granger, S., Meunier, F., 2008, *Phraseology in language learning and teaching. Where to from here ?* In : Meunier, F., Granger, S., eds., 2008, *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. John Benjamins Publishing, Amsterdam : 2008, pp. 247-252.
- Granger, S., à paraître, *From phraseology to pedagogy: Challenges and prospects*. Draft. A paraître dans : Herbst, T., Uhrig, P., Schüller, S. (eds), *Chunks in the Description of Language. A tribute to John Sinclair*. Berlin & New York : Mouton de Gruyter.
- Granger, S. & Paquot, M. (2005). *The phraseology of EFL academic writing: Methodological issues and research findings*. Paper presented at the joint ICAME 26 (International Computer Archive of Modern and Medieval English) and AAACL 6 (American Association of Applied Corpus Linguistics) Conference, University of Michigan, 12-15 May 2005.
- Granger, S. & Paquot, M. (2010). *Customising a general EAP dictionary to meet learner needs*. In : Granger, S. & Paquot, M. (eds.) *eLexicography in the 21st century: New challenges, new applications*. Proceedings of ELEX2009. Cahiers du CENTAL. Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 87-96.
- Groot, P.J.M., 1989, *The Acquisition of Foreign Language Vocabulary*. (Summary) In : Toegepaste taalwetenschap in artikelen, nr. 34, vol. 2, Amsterdam : 1989, p. 123.
- Hawkey, R., 1980, *Needs analysis and syllabus design for specific purposes*. In : Altman, H.B., 1980, *Foreign Language Teaching : Meeting Individual Needs*. Pergamon Institute of English, Oxford : 1980, pp. 81-93.
- Hazenberg, S., 1994, *Een Keur van woorden. De wenselijke en feitelijke woordenschat van anderstalige studenten*. Academisch Proefschrift. Vrije Universiteit Amsterdam : 1994.
- Hazenberg, S., Hulstijn, J.H., 1996, *Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation*. In : *Applied Linguistics*, 17/2, OUP : 1996, pp. 145-163.
- Henning, G., 1987, *A Guide to Language Testing. Development, Evaluation, Research*. Newbury House Publishers, USA : 1987.
- Higgs, V. T., 1982, *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher*. NTC, Illinois : 1982.
- Hilgsmann, Ph., ed., 2009, *Met Nederlands aan de slag/Au travail, en néerlandais*, Actes du Symposium, UCL, Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve : 2009.

- Holec, H., 1980, *Learner training: meeting needs in self-directed learning*. In : Altman, H.B., 1980, *Foreign Language Teaching : Meeting Individual Needs*. Pergamon Institute of English, Oxford : 1980, pp. 30-45.
- Holliday, A., 1995, *Assessing Language Needs Within an Institutional Context: An Ethnographic Approach*. In : *English for Specific Purposes*, Vol. 14, 2. Pergamon, USA : 1995, pp. 115-126.
- Horowitz, D. M., 1986, *What Professors Actually Require : Academic Tasks for the ESL Classroom*. In : *TESOL*, Vol. 20, num. 3 : 1986, pp. 445-462.
- Howell, D., 1991, *Le mot pour dire, Anglais*. Bordas, Paris : 1991.
- Hughes, A., Porter, D., eds., 1983, *Current Developments in Language Testing*. Applied Language Studies, Academic Press, London : 1983.
- Hutchinson, T., e.a., 1987, *English for Specific Purposes. A learning-centered approach*. CUP, Cambridge : 1987.
- Huxley, R., Ingram, E., 1971, eds., *Language Acquisition: Models and Methods*. Academic Press, London : 1971.
- Jacobson, W. H., 1986, *An Assessment of the Communication Needs of Non-Native Speakers of English in an Undergraduate Physics Lab*. In : *ESP*, Vol. 5, num. 2. Pergamon, New York : 1986, pp. 173-187.
- Johns, A. M., 1981, *Review: Robinson, ESP: English for Specific Purposes*. In : *The ESP Journal*, Vol. 1, num. 2. American University (Washington D.C.), English Language Institute, New-York : 1981, pp. 163-166.
- Johns, A. M., e.a., 1991, *English for Specific Purposes. International in Scope, Specific in Purpose*. In : *TESOL*, Vol. 25, num. 2 : 1991, pp. 297-314.
- Jones, R. A., 2000, *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Traduction et adaptation de la deuxième édition américaine par Burnay, N. & Servais, O. (1996). De Boeck, Bruxelles : 2000.
- Journée internationale de la Francophonie. Colloque "*Le français, langue du monde*", 19 & 20 mars 2002.
- Kikuchi, K., 2004, *Triangulating perceptions of learners' needs: an alternate way of conducting needs analysis*. Japan Association for Language Teaching (JALT), Pan-SIG Proceedings, 2004. <http://jalt.org/pansig/2004/HTML/Kikuchi.htm> (source disponible en 12/2009)

- Krashen, S. D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, Oxford : 1981.
- Kvale, S., 1996, *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications, Thousand Oaks, USA : 1996.
- Kwakernaak, E.J., Erik Jan, 1996, *Grammatik im Fremdsprachenunterricht : Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*. Deutsch. Studien zum Sprachenunterricht und zur interkulturellen Didaktik, Band 1. Amsterdam/Atlanta, GA : 1996.
- Lapaire, J-R., 2010, *La "grammaire linguistique" au collège : évoluer ou disparaître ?* In : Les Langues Modernes, n°1/2010, aplv, Paris : 2010, pp. 66-74.
- Lantolf, J, Thorne, S. L., 2006, *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford Applied Linguistics, OUP. Oxford : 2006.
- Lewis, M., 1993, *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove : Language Teaching Publications : 1993.
- Long, M. H. (éd.), 2005, *Second Language Needs Analysis*. CUP, Cambridge : 2005.
- Lötscher, A., 1987, *Text und Thema. Studien zur thematischen Konstituenz von Texten*. Niemeyer, Tübingen : 1987.
- Lux, F., 1981, *Text, Situation, Textsorte*. Gunter Narr Verlag, Tübingen : 1981.
- Mackay, R., 1978, *Identifying the Nature of the Learner's Needs*. In : Mackay, R., e.a., *English for Specific Purposes. A Case Study Approach*. Longman, Singapore : 1978, pp. 21-37.
- Mackay, R., Mountford, A.J., 1978, *The Teaching of English for Special Purposes : Theory and Practice*. In : Mackay, R., e.a., *English for Specific Purposes. A Case Study Approach*. Longman, Singapore : 1978, pp. 2-20.
- Mackey, A., Gass, S. M., 2005, *Second Language Research. Methodology and Design*. Lawrence Erlbaum, New Jersey : 2005.
- Mackey, W. F., 1965, *Language Teaching Analysis*. Longman, London : 1978.
- Maroy, Chr., ed., 2002, *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. De Boeck, collection PED, Bruxelles : 2002.
- Maroy, Chr., Cattonar, B., 2002, *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ?* In : Cahier de Recherche du GIRSEF, 18, UCL : 2002.

- Marsh, C.J., 2009, *Key Concepts for Understanding Curriculum*. Routledge, The teacher's library. London : 2009, 4th Edition.
- Mathews-Aydinly, J., 2007, *Problem-Based Learning and Adult English Language Learners*. Center for Adult English Language Acquisition (CAELA), Center for Applied Linguistics (CAL), Washington : 2007.
http://www.cal.org/caela/esl_resources/briefs/Problem-based.pdf
- McKenna, E., 1987, *Preparing Foreign Students to Enter Discourse Communities in the U.S.* In : *English for Specific Purposes*, Vol. 6, num. 3. Pergamon, New-York : 1987, pp. 187-202.
- Meulman, J. J., e.a., 2001, *SPSS Categories 11.0*. SPSS, Chicago : 2001.
- Meunier, F., 2002, *The pedagogical value of native and learner corpora in EFL grammar teaching*. In : Granger, S., Hung, J., Petch-Tyson, St., eds., 2002, *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. John Benjamins Publishing, Amsterdam : 2002, pp. 119-141.
- Meunier, F., Granger, S., eds., 2008, *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. John Benjamins Publishing, Amsterdam : 2008.
- Ministère de la Communauté française, 1997, *Décret "Missions". Décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Ministère de la Communauté française de Belgique, Département de l'Education, de la Recherche et de la Formation, 1997.
- Ministère de la Communauté française, 1999a, *Compétences minimales en matière de communication en langues étrangères. Humanités générales et technologiques*. 1999.
- Ministère de la Communauté française, 1999b, *Compétences Terminales et savoirs requis en langues modernes, Humanités générales et technologiques*. Administration générale de l'Enseignement et de la recherche Scientifique, Direction de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux, Bruxelles, 1999.
- Ministère de la Communauté française, 1999c, *Socles de compétences. Langues modernes*. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire. Ministère de la Communauté française de Belgique, Département de l'Education, de la Recherche et de la Formation, 1999.
- Ministère de la Communauté française, 2000, *Programme d'études DES et des options de base simples : langues germaniques. Allemand, Anglais, Néerlandais - Langues Modernes I, II et III*. 42/2000/240. *Cahiers 1 à 5*. Ministère de la Communauté française. Enseignement de la Communauté française. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement

organisé par la Communauté française. Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement général et technique de transition 2ème et 3ème Degrés, 2000.

Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009a, *Secundair onderwijs, derde graad ASO : vakgebonden eindtermen moderne vreemde talen Frans-Engels, geldig to 31/08/2014*.

Repris à l'adresse suivante en date du 12/02/2010 :

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/aso/eindtermen/vreemdetalen.htm>

Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009b, *Secundair onderwijs, derde graad ASO : vakgebonden eindtermen moderne vreemde talen Frans-Engels, geldig vanaf*

1/09/2014. Repris à l'adresse suivante en date du 12/02/2010 :

http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/3degraad/aso/eindtermen/vreemdetalen_2009.htm

Munby, J., 1978, *Communicative Syllabus design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose specific language programmes*. CUP, Cambridge : 1978.

Nation, I. S. P., 2001, *Learning Vocabulary in Another language*. CUP, Cambridge : 2001.

Niemann, R.-F., 2007, *Les mots allemands. Edition complète*. Hachette : 2007.

Niemann, R.-F., 1999, *Les mots allemands. Lycées et premier cycle*. Hachette : 1999.

Nunan, D., 1987, *Communicative Language Teaching: making it work*. In : *ELT Journal*, vol. 41, n° 2, OUP, Oxford : 1987, pp. 136-145.

Nunan, D., 1988, *The Learner-Centered Curriculum*. CUP, Cambridge : 1988.

Nunan, D., 2004, *Task-Based Language Teaching. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge Language Teaching Library. CUP, Cambridge : 2004.

Olemans, L., 1993, *English for Specific Purposes. English for Medicine*. Vol. 1. Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de licenciée en langues et littératures germaniques, UCL, Louvain-la-Neuve : 1993.

Omaggio, A.C., 1983, *Methodology in Transition: the New Focus on Proficiency*. In : *The Modern Language Journal, MLJ*, vol. 67., n° 4, Blackwell Publishing (on behalf of : National Federation of Modern Language Teachers Associations) : 1983, pp. 330-341.

Palmer, AS, Bachman, LF, 1981, *Basic concerns in test validation*. In : Alderson, Ch. & Hughes A. (eds), *ELT documents*, vol. 111, *Issues in Language Testing*. The British Council, London : 1981, pp. 135-151.

- Paquot, M., 2007, *Towards a productively-oriented academic word list*. In J. Walinski, K. Kredens, & S. Gozdz-Roszkowski (Eds.), *Corpora and ICT in language studies*. PALC 2005. Lodz studies in LANGUAGE 13. Peter Lang, FaM : 2007, pp. 127–140.
- Patkowski, MS., 1980a, *The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language*. In : *Language Learning. A Journal of Applied Linguistics*, vol. 30, n°2, University of Michigan : 1980, pp. 449-468.
- Patkowski, MS., 1980b, *Language Proficiency Levels*. In : *Language Learning. A Journal of Applied Linguistics*, vol. 30, n°2, University of Michigan : 1980, pp. 469-472.
- Perrenoud, Ph., 1996, *Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement*. In : *Perspectives*, vol. XXVI, n°3, 1996 : pp. 543-562.
- Pochard, J-C., 1994, *Profils d'apprenants*. Actes du IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches", Université Jean Monnet, Saint-Etienne (mai 1993). Publications de l'Université de Saint-Etienne : 1994.
- Porcher, L., 1975, *Questions sur les objectifs*. In : *Le français dans le monde*, n° 113, Hachette & Larousse, 1975 : pp. 9-12.
- Porcher, L., 1983, *Reflection on Language Needs in the School*. In : Richterich, R., 1983, *Case Studies in Identifying Language Needs*. Council of Europe Modern Languages Project. Pergamon Press, Oxford : 1983, pp. 127-149.
- Porcher, L., 1996, *Reflections on Language Needs in the School*. Council for Cultural Co-operation. Council of Europe Publishing : 1996.
- Puren Chr., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE international, Nathan, Paris : 1988.
- Puren, Chr., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Didier, Paris : 1994.
- Puren, Chr., 2009a, *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. In : *Le français dans le monde*, n° 45 : 2009, pp. 1-38.
- Puren, Chr. 2009b, *Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?* In : Abdelgaber S, Medioni, P_A., dir., *Les Cahiers Pédagogiques*, Collection hors-série numériques – n° 18, mise en ligne au format pdf, septembre 2009 : "Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen". CRAP, 189 pages, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php ?article6339>

- Puren, Chr., 2009c, *Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle*. Publié en ligne (février 2009) sur le site de l'APLV. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php ?article1841>
- Rey, A., Collectif le Robert, 2005, *Dictionnaire culturel en langue française*. Le Robert : 2005.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., e.a., 2003, *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. De boeck, Bruxelles : 2003.
- Rey, B., 2009, *Les compétences, oui, mais ce qui compte, c'est de faire apprendre...* Café pédagogique (.net), 2009. Sommaire, n° 103. <http://www.cafepedagogique.net/Documents/103ElemRey.pdf> ou <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2009/103ElemRey.aspx> ou <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/103Competences.aspx>
- Richards, J.C., Schmidt, R.W., éd., 1983, *Language and Communication*. Longman, London : 1983.
- Richards, J.C., Rodgers, T. S., 1986, *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. CUP, USA : 1986.
- Richerich, R., Chancerel, J-L., 1977, *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Council of Europe Modern Languages Project. Pergamon Press, Oxford : 1980.
- Richerich, R., 1983, *Case Studies in Identifying Language Needs*. Council of Europe Modern Languages Project. Pergamon Press, Oxford : 1983.
- Richerich, R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Thèse présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel. Hachette, Paris : 1985
- Rivers, W. M., 1973, *From Linguistic Competence to Communicative Competence*. In : TESOL Quarterly, vol. 7, n°1, TESOL : 1973, pp. 25-34.
- Robinson, P., 2001, *Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework*. In : Applied Linguistics, 22/1, OUP, 2001 : pp. 27-57.
- Roche, J., 2001, *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Narr Studienbücher. G. Narr Verlag, Tübingen : 2001.

- Rodrigues, M. do R., 1983, *Identification of the Language Needs of Pupils Learning French within the Portuguese Educational System*. In : Richterich, R., 1983, *Case Studies in Identifying Language Needs*. Council of Europe Modern Languages Project. Pergamon Press, Oxford : 1983, pp. 52-59.
- Roegiers, X., 2008, *L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité*. In : inDirect. Les clés de la gestion scolaire. Hors série, 2008 #10, Plantyn. Waterloo : 2008, pp. 64-79.
- Rohrer, H-H., réd., 1991, *Vocabulaire de base allemand*. Langenscheidt, Berlin : 1991.
- Romainville, M. (sous la direction de), 2006, *Rapport final du projet interfacultaire "Explication des prérequis et mesure de leur maîtrise en première année du grade de Bachelier"*. FUNDP, Service de Pédagogie Universitaire, Namur : 2006.
- Romainville, M., 2008, *Et si on arrêta de tirer sur les compétences ?* In : inDirect. Les clés de la gestion scolaire. Hors série, 2008 #10, Plantyn. Waterloo : 2008, pp. 31-43.
- Rosen, E., 2006, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. CLE International, France : 2006.
- Ross, D., 1981, *From Theory to Practice: Some Critical Comments on the Communicative Approach to Language Learning*. Review Article. In : *Language Learning. A Journal of Applied Linguistics*, vol. 31, n° 1, University of Michigan : 1981, pp. 223-242.
- Roulet, E., Holec, H., eds., 1976, *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes*. Actes du colloque de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée. Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 15-17.3.1976, Neuchâtel.
- Savignon, S. J., 1983, *Communicative Competence: Theory and Classroom practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts : 1983.
- Schoenaerts, P, Van Loo, H., 2008, *Thematische woordenschat Nederlands voor anderstaligen*. Intertaal, Amsterdam/Antwerpen : 2008.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005, *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptabschluss*. Beschluss vom 15.10.2004. Luchterhand, München : 2005.
- Vérification de la disponibilité en ligne le 03/06/2010 :
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf

- Shohamy, E., 1988, *A Proposed Framework for Testing the Oral Language of Second/Foreign Language Learners*. In : *Studies in Second Language Acquisition*, 10, n°2, Indiana University, Committee for Research and Development in Language Instruction : 1988, pp. 165-180.
- Siouffi G., Van Raemdonck D., 1999, *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Bréal, Rosny : 1999.
- Skehan, P., 1998, *A cognitive Approach to Language Learning*. Oxford Applied Linguistics. OUP, Oxford : 1998.
- Stevens, P., 1977, *Special-Purpose Language Learning: A Perspective*. In : *Language Teaching and Linguistic Abstracts*, vol. 10, n°3. CUP, Cambridge : 1977, pp. 145-163.
- Tagliante, Chr., 1991, *L'évaluation*. CLE international, Paris : 1991.
- Tagliante, Chr., 1994, *La classe de langue*. CLE international, Paris : 1994.
- Tagliante, Chr., 2005, *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Nouvelle édition. Techniques et pratiques de classe, CLE international, Paris : 2005.
- Tardieu, C., 2008, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Ellipses Edition Marketing, Paris : 2008.
- Tarone, E., 1981, *Some Thoughts on the Notion of Communicative Strategy*. In : *TESOL Quarterly*, vol. 15, n°3, TESOL : 1981, pp. 285-295.
- Tarone, E., Yule, G., 1989, *Focus on the Language Learner. Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford University Press, Oxford : 1989.
- Tilman, F., 2008, *Les compétences à l'école secondaire, les turbulences d'une réforme*. In : inDirect. Les clés de la gestion scolaire. Hors série, 2008 #10, Plantyn. Waterloo : 2008, pp. 7-23.
- Trim, JLM, 1980, *The place of needs analysis in the Council of Europe Modern Languages Project*. In : Altman, H.B., 1980, *Foreign Language Teaching : Meeting Individual Needs*. Pergamon Institute of English, Oxford : 1980, pp. 46-65.
- Trim, JLM, 1992, *Language Teaching in the Perspective of the Predictable Requirements of the Twenty-first Century*. In : *AILA Review*, 9, *Language Teaching in the Twenty-first Century. Problems and Prospects*. Free University Press, Amsterdam : 1992, pp. 7-20.
- Tudor, I., 1996, *Learner-centeredness as Language Education*. Cambridge Language Teaching Library. CUP, Cambridge : 1996.

- Valdman, A., 1978, *Communicative Use of Language and Syllabus Design*. In : Foreign Language Annals, vol. 11, n°5 : 1978, pp. 567-578.
- Valdman, A., 1980, *Communicative Ability and Syllabus Design for Global Foreign Language Courses*. In : Studies in Second Language Acquisition, 3, n°1, Indiana University, Committee for Research and Development in Language Instruction : 1980, pp. 81-96.
- Valdman, A., 1988, *The Assessment of Foreign Language Oral Proficiency. Introduction*. In : Studies in Second Language Acquisition, 10, n°2, Indiana University, Committee for Research and Development in Language Instruction : 1988, pp. 121-128.
- Valette, R.M., 1978, *Objective evaluation and transparency*. In : Freudenstein, R., 1978, Language Learning. Individual Needs. Interdisciplinary Co-Operation. Bi- and Multilingualism. The Lucerne Congress Report of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV). Didier, Bruxelles : 1978, pp. 117-118.
- Van Baalen, Chr., Beheydt, L., van Kalsbeek, A., 2003, *Cultuur in taal. Interculturele vaardigheden voor docenten Nederlands aan anderstaligen*. Nederlands Centrum Buitenlanders, Utrecht : 2003.
- Vandenbergh, Chr., 2000, *Leaving Teaching in the French-Speaking Community of Belgium: A Duration Analysis*. In : Education Economics ; Vol. 8 Issue 3 : 2000, pp. 221-239.
- Van den Branden, K., 2006, *Task-based Language Education : From theory to practice*. CUP, Cambridge : 2006.
- Van den Branden, K., Bygate, M., Norris, J. M., eds., 2009, *Task-Based Language Teaching. A reader*. John Benjamins Publishing, Amsterdam : 2009.
- Van de Poel, Chr., e.a., 2003, *Het profiel van UA-taalopleidingsstudenten*, Centrum voor taal en spraak : 2003.
- van Ek, J.A., 1975, *Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Council for Cultural Co-operation, Council of Europe : 1975.
- van Ek, J.A., 1976, *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Wolters, Noordhoff, Longman, Groningen : 1976.
- van Ek, J.A., 1986, *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes. Volume 1 : Contenu et portée*. Conseil de l'Europe : 1988. Disponible en février 2010 sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/Scope_VanEk_FR.doc

- van Ek, J.A., 1988, *Objectifs d'apprentissage des langues vivantes. Volume 1 : Contenu et portée*. Conseil de l'Europe, DGIV/EDU/LANG (2001) 2 : 2001.
- van Ek, J.A., Alexander, L.G., Fitzpatrick, M.A., 1977, *Waystage English*. Council of Europe, Pergamon Press : 1980.
- van Ek, J.A., Trim, J.L.M., 1990a, *Threshold Level 1990*. Council of Europe, Cambridge University Press. Revised and corrected edition : 1998.
- van Ek, J.A., Trim J.L.M., 1990b, *Waystage 1990*. Council of Europe, Cambridge University Press. Revised and corrected edition : 1998.
- van Els, TJM, 1988, *Towards a Foreign Language Teaching Policy for the European Community : A Dutch Perspective*. In : Language Culture and Curriculum, vol. 1, n° 1, Institiúid Teangeolaíochta Éireann/The Linguistics Institute of Ireland : 1988, pp. 53-65.
- van Els, TJM., 2000, *The European Union, Its Institutions and Its Languages. Some language political observations*. Translated from the Dutch original by UTN (De Europese Unie, haar Instituties en haar Talen. Enkele taalpolitieke beschouwingen.). University of Nijmegen : 2000.
- van Kalsbeek, A., 2010, *In en uit de praktijk: Kroniek van het Nederlands als vreemde taal*. In : Internationale Neerlandistiek, jaargang 48, n° 1, Amsterdam University Press : 2010, pp. 36-46.
- Van Patten, B, Lee, J. F., ed., 1990, *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*. Multilingual Matters, Clevedon/Philadelphia : 1990.
- Véronique, D., 1994a, *Des apprenants et des tâches communicatives ou faut-il établir des profils d'apprenants ?* In : Pochard, J-C., 1994, Profils d'apprenants. Actes du IX^e colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches", Université Jean Monnet, Saint-Etienne (mai 1993). Publications de l'Université de Saint-Etienne : 1994, pp. 33-46.
- Véronique, D, 1994b, *Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques*. In : Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE), 4, 109-125.
- Vlassis, J., 1999, *Les situations-problèmes, plus qu'une méthode à la mode*. Source : [http ://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info52c.pdf](http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info52c.pdf)
- Volkman, L, Gehring, W., eds., 2002, *Interkulturelle Kompetenz*. Narr Studienbücher, G. Narr Verlag, Tübingen : 2002.
- Wartburg, v., W., 1974, *Französisches Etymologisches Wörterbuch*. 4. Band. Zbinden, Basel : 1974.

- West, R., 1994, *Needs analysis in language teaching*. In : Language Teaching. The international abstracting journal for language teachers and applied linguists, n° 27/1. CUP : 1994, pp. 1-19.
- Widdowson, H.G., 1981, *La fin et les moyens d'un enseignement de l'anglais en vue d'objectifs spécifiques*. In : Etudes de linguistique appliquée, n° 43, Didier Erudition, Paris : 1981, pp. 8-21.
- Willis, J., 1996, *A Framework for Task-based Learning*. Longman Handbooks for Language Teachers. Longman : 2001 (Fifth Edition).
- Yates, L., 2004, *What does Good Education Research look like ?* Open University Press, Glasgow : 2004.
- Young, R. F., 2008, *Language and Interaction. An advanced resource book*. Routledge applied linguistics. Routledge, London : 2008.
- Zapp, F. J., 1978, *Planung des Fremdsprachenunterrichts in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft*. In : Freudenstein, R., 1978, Language Learning. Individual Needs. Interdisciplinary Co-Operation. Bi- and Multilingualism. The Lucerne Congress Report of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV). Didier, Bruxelles : 1978, pp. 215-228.

Sites internet consultés

ALTE

http://www.alte.org/can_do/index.cfm

<http://www.alte.org/members/dutch/cnvat/index.cfm>

<http://www.alte.org/members/dutch/cnvat/system.cfm>

Cambridge ESOL Examinations

HTTP://WWW.CAMBRIDGE-EFL.ORG/EXAM/GENERAL/BG_FCE1.HTM

Nouvelle adresse : <http://www.cambridgeesol.org/exams/fce.htm>

Center for Applied Linguistics, Washington

<http://www.cal.org/>

CNaVT

<http://www.cnvt.org/main.asp?lan=13&typ=76>

Profiel Toeristsche en informele taalv. : <http://www.cnvt.org/main.asp?lan=13&typ=65&fld=1340>

Profiel Maatschappelijke taalv. : <http://www.cnavt.org/main.asp?lan=13&typ=65&fld=1341>

Profiel Professionele taalv. : <http://www.cnavt.org/main.asp?lan=13&typ=65&fld=1342>

Profiel Academische taalv. : <http://www.cnavt.org/main.asp?lan=13&typ=65&fld=1338>

Web Centre For Social Research Methods
<http://www.socialresearchmethods.net/kb/statdesc.php>

Enseignement.be

Les familles de tâches en langues modernes

Première version du document, issu du CAF (voir ci-dessus) en 2005
<http://www.caf-cfwb.org/CAFWEB4/34-LANGERMA/UPLOAD/DOC-00034-00036-00163-00705-00736-01065-00002.PDF>

Seconde version du document, date de publication 18/12/2007 (consulté en dernier lieu le 23/07/2009)
http://www.enseignement.be/index.php?page=24426&navi=1823&rank_page=24426

Outils d'évaluation pour les Humanités générales et technologiques
<http://www.enseignement.be/index.php?page=24431>

Autres sites :

<http://www.cafepedagogique.net/Documents/103dosCompCrahay.pdf>
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_FR.asp
http://www.infed.org/biblio/social_capital.htm
<http://developpementdurable.revues.org/index2851.html>, §32 ff.
<http://wordlistspreview.englishprofile.org/staticfiles/about.html>

Site du "programme langues" pour la fin des humanités (Abitur) en Allemagne :

Pour l'anglais :

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Englisch.pdf

Pour le néerlandais :

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_02_10_EPA_Niederlaendisch.pdf

Pour le français :

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Franzoesisch.pdf

Université catholique de Louvain
Membre de l'Académie Universitaire Louvain
Faculté de philosophie, arts et lettres
Institut Langage et Communication



Enseignement et apprentissage des langues étrangères en Communauté
française de Belgique : Quel(s) profil(s) seuil(s) pour les apprenants en
langues étrangères au sortir des humanités de transition ?
Essai de régulation.

Thèse présentée par Dany Etienne
En vue de l'obtention du grade de Docteur en Langues et lettres

Sous la direction du Professeur
Pierre Godin

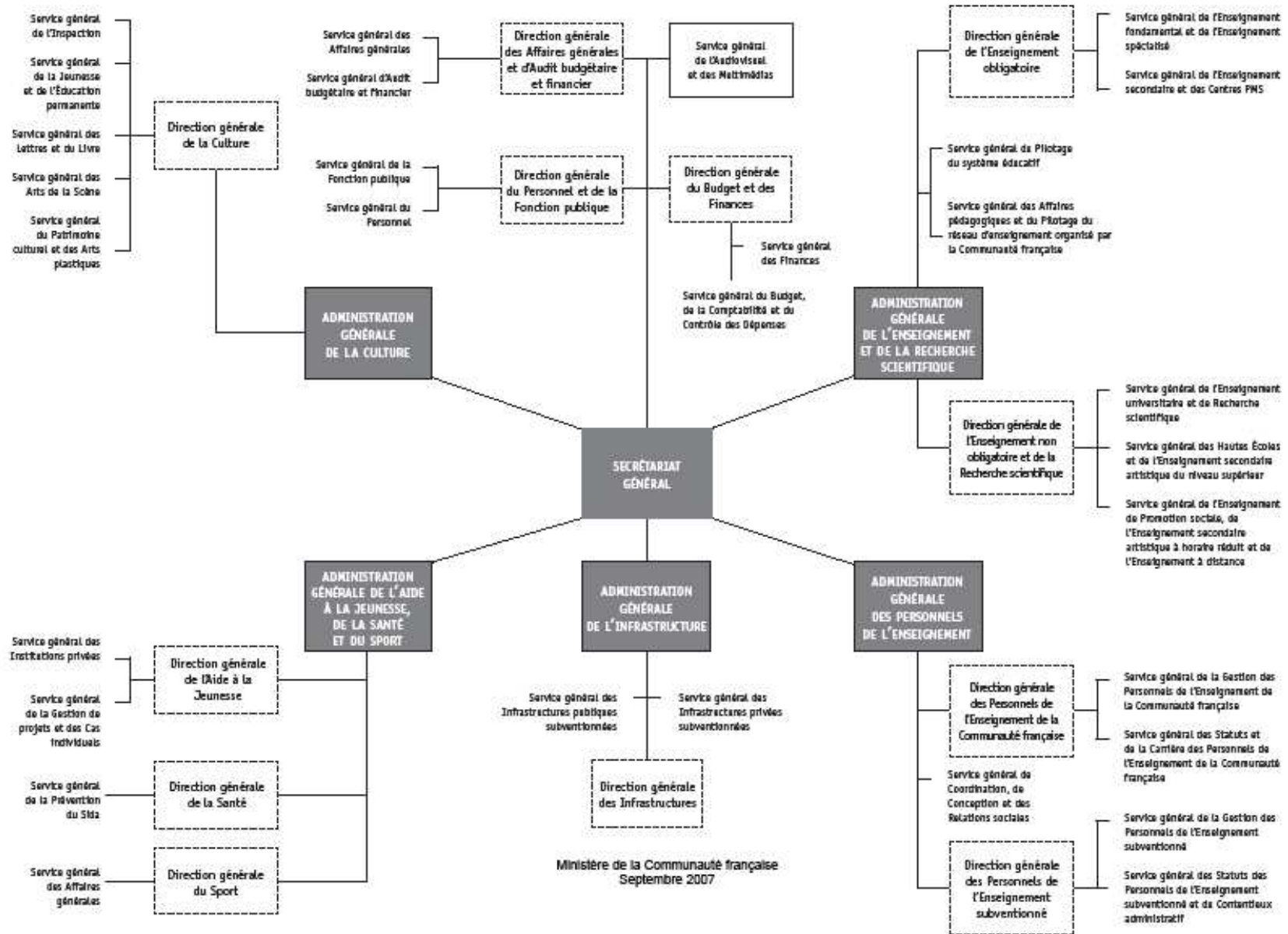
Annexes

Louvain-la-Neuve, février 2011

Contenu des Annexes

Annexe 1	Organigramme du Ministère de la Communauté française	1
Annexe 2	Planification des évaluations externes non-certificatives	2
Annexe 3	Rapport de formation, N. Bya.	3
Annexe 4	Entrées lexicales Profile Deutsch	6
Annexe 5	Les familles de tâches en langues modernes	7
Annexe 6	L'interview structurée	18
Annexe 7	Listes des chapitres grammaticaux soumis aux personnes ressources dans le cadre de l'interview structurée	37
Annexe 8	Support reprenant les principaux champs thématiques ainsi que des précisions. Ce support servira, lorsque cela s'avère utile, à aider la personne interviewée dans ses réponses aux questions 1.1.2, 2.1.1.2.2, 2.1.2.2 et 3.1.1	50
Annexe 9	Enquête "en ligne" destinée aux enseignants en langues germaniques du supérieur non universitaire et universitaire. Complément à l'interview structurée.	54
Annexe 10	Questionnaire destiné aux EG1	64
Annexe 11	Questionnaire destiné aux enseignants en langues du troisième degré de l'enseignement général de transition.	74
Annexe 12	Prérequis grammaticaux	98
Annexe 13	Chapitres grammaticaux couverts aux cours de BAC1	103
Annexe 14	Extraits des descripteurs du CECR en rapport avec des activités de compréhension à la lecture.	105
Annexe 15	Extraits des descripteurs du CECR en rapport avec les compétences stratégiques.	106
Annexe 16	Les éléments et descripteurs du CECR pertinents dans le domaine sociolinguistique.	108
Annexe 17	Descripteurs du CECR traitant de la compétence discursive.	109
Annexe 18	Extrait du Décret Inspection du 8 mars 2007	111

Annexe 1 Organigramme du Ministère de la Communauté française



Annexe 2 Planification des évaluations externes non-certificatives

**Tableau synthétique des évaluations externes
non-certificatives de 2007 à 2013**

2007-2008	2 ^e primaire 5 ^e primaire 2 ^e secondaire	Mathématiques
2008-2009	2 ^e primaire 5 ^e primaire 2 ^e secondaire	Eveil scientifique au sens large
2009-2010	1 année d'études en Humanités 2 ^e primaire 5 ^e primaire 2 ^e secondaire	La discipline et l'année d'études concernées seront proposées par la Commission de pilotage Lecture et production d'écrits
2010-2011	1 année d'études en Humanités 6 ^e primaire 2 ^e primaire 5 ^e primaire 2 ^e secondaire	La discipline et l'année d'études concernées seront proposées par la Commission de pilotage Langues modernes Mathématiques
2011-2012	1 année d'études en Humanités 2 ^e secondaire 2 ^e primaire 5 ^e primaire 2 ^e secondaire	La discipline et l'année d'études concernées seront proposées par la Commission de pilotage Langues modernes Eveil scientifique au sens large
2012-2013	1 année d'études en Humanités 5 ^e secondaire 2 ^e primaire 5 ^e primaire 2 ^e secondaire 1 année d'études en Humanités 6 ^e primaire	La discipline et l'année d'études concernées seront proposées par la Commission de pilotage Langues modernes Lecture et production d'écrits La discipline et l'année d'études concernées seront proposées par la Commission de pilotage Langues modernes

Source : Commission de pilotage

Annexe 3 Rapport de formation, N. Bya.

Avertissements :

- **Ce document est un document scanné et peut donc contenir des erreurs indépendantes de la volonté de l'auteur.**
- **C'est nous qui mettons en gras les passages qui doivent retenir notre attention dans le présent travail.**

CECAFOC. Langues germaniques
Managé , le 17 novembre 2003.

De l'évaluation à valeur formative à l'évaluation à valeur
certificative en passant par la remédiation dans l'enseignement des langues modernes.

Formatrice Nicole Bya-Amory

RAPPORT

1. Rappel de l'origine du décret mission au point de vue politique. Mise en évidence du changement de comportement des élèves actuels au point de vue scolaire

2. Présentation d'outils à adapter à sa propre personnalité

3. Rappel du décret sur la formation continue : 4 demi-journées liées au PO ou réseau et 2 demi-journées dans le cadre inter-réseaux

4. Mise en commun de questions que nous pouvons nous poser en attente avec la formation à laquelle nous assistons questionnement général sur le rôle des évaluations, sur les situations-problèmes, sur le rôle des inspecteurs, sur l'évaluation du code pur, sur le rôle de la grammaire, etc....

5. A propos des inspecteurs, propos rassurants : nous ne devons pas craindre des rapports négatifs des inspecteurs de la communauté, ils sont rares et on doit comprendre qu'il faut du temps pour mettre en pratique les fondements des réformes

6. Différence entre le formatif et le certificatif : voir document 1 dossier

7. Thème de la journée : L'évaluation certificative. Il nous est demandé de compléter le document 2 avant une nouvelle mise en commun

8. Qu'évalue-t-on ? Les 4 compétences. **Officiellement, on n'évalue pas le code car ce n'est pas une compétence.** Or, tout le monde reconnaît que le code est la base de tout, **une certaine souplesse a donc été apportée aux directives primaires des nouveaux programmes.**

9. Quand évalue-t-on ?

- Il faut s'assurer que la direction et les élèves sont au courant d'un programme d'épreuves données en pré-session, vu la nécessité d'évaluer les quatre compétences.
- Des évaluations à caractère certificatif peuvent avoir lieu à différents moments de l'année = pas obligatoirement à Noël et en juin absolument
- Nous ne sommes plus dans une dynamique d'évaluation sommative (additionnelle) = peut-on parler d'évaluation certificative à chaque fois qu'on cote ? Non, on évalue une compétence à chaque fois, c'est de l'évaluation formative qui ne devrait pas vraiment influencer l'évaluation certificative officielle, en addition avec celle-ci
- Idéalement, ce serait bien que chaque compétence ait été testée en évaluation certificative trois fois sur l'année

10. Comment évaluer ?

Le terme 'situation-problème' a déstabilisé beaucoup d'enseignants. On parlera plutôt de situations de communication ou de mise en situation de communication. Nos tests, bilans seront donc basés sur des mises en situation de communication

En ce qui concerne l'erreur constatée, nous devons de préférence avoir deux regards :

Le premier d'un point de vue certificatif

Le deuxième d'un point de vue formatif pour remédier aux difficultés rencontrées

Importance à accorder au code :

Les outils – vocabulaire – grammaire - formulation d'idées - voilà trois notions qui sont une base
Les deux premiers programmes ont donc eu besoin d'être aérés, assouplis, **le code ne pouvant plus être officiellement évalué**, au point de vue certificatif, mais vu la difficulté de gérer une classe si l'évaluation du code est absente.

Pour l'évaluation certificative, on évalue le code surtout au travers d'une production de l'élève. Et au troisième degré, par exemple, il semble évident qu'on doit tenir compte d'un vocabulaire enrichi, d'une grammaire complexe et pas se contenter de dix fois le même mot, ou des simples phrases (SN/C). Nos attentes, nos exigences doivent être maximales.

Par rapport aux textes légaux, une évaluation du code n'est pas possible. Or, sur le terrain, c'est nécessaire.

Conséquence : une évaluation du code peut se situer dans des évaluations à type certificatif intermédiaires (Noël, Pâques) En termes de pourcentages, pas plus de 20 % (attention, ne faussions pas le jeu non plus en réduisant une cote sur 90 par exemple à ces 20 %)

Il semble qu'un élève travailleur et régulier dans l'étude puisse atteindre le niveau-seuil de réussite en maîtrise des compétences, même si on trouve le pourcentage accordé au code un peu faible.

C'est un compromis au point de vue des programmes au niveau des évaluations à caractère certificatif. En dehors des évaluations officielles, on fait ce qu'on veut ! Mais à nouveau, l'évaluation à caractère formatif ne devrait pas avoir d'impact mathématique au total d'un bilan annuel 1 Z Ce problème rejoint celui des bulletins qui reste à régler !

Faut-il envisager la réussite des quatre compétences pour la réussite dans la branche ? C'est irréaliste, au moins deux sur les quatre devraient être réussies absolument !

Des réflexions sur le rôle de la culture dans notre apprentissage sont en cours !

Annexe 4 Entrées lexicales Profile Deutsch

		Réceptif		Productif		Réceptif + productif	
		Niveau seuil	Niveaux cumulés	Niveau seuil	Niveaux cumulés	Niveau seuil	Niveaux cumulés
A 1	Thematischer Wortschatz	1292		1483		1813	
	Allgemeine Begriffe	717		364		718	
						2531	
A 2	Thematischer Wortschatz	1490	2466	1564	2210	2247	2974
	Allgemeine Begriffe	549	1266	466	830	857	1266
						3104	4240
B 1	Thematischer Wortschatz	1556	3706	2105	3478	2722	4178
	Allgemeine Begriffe	388	1654	461	1291	733	1654
						3455	5832
B2	Thematischer Wortschatz	1340	4730	2089	4730	2089	4730
	Allgemeine Begriffe	8	1662	350	1663	350	1662
						2439	6392

En **caractères rouges** : entrées lexicales en PRODUCTIF > RECEPTIF

En **caractères roses** : inadéquation entre le total réceptif/productif et la somme de réceptif + productif

Annexe 5 Les familles de tâches en langues modernes

1. Pourquoi des « familles de tâches » ?

Rappelons tout d'abord que, selon la définition décrétalement, une compétence est « l'aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Cette définition présuppose que les tâches – qu'elles soient d'apprentissage ou d'évaluation- doivent pouvoir être regroupées en un « certain nombre » de grands ensembles, présentant les mêmes caractéristiques. Pourquoi ?

Tout d'abord parce que le regroupement des tâches en familles doit permettre à l'élève qui a appris à exécuter une tâche d'une famille d'en effectuer d'autres -de la même famille- en toute autonomie, puisque les unes comme les autres exigent la mobilisation des mêmes savoirs et savoir-faire, et la mise en oeuvre de la même démarche.

Ensuite parce que la détermination de familles de tâches doit permettre au professeur d'éviter d'évaluer ses élèves à propos d'une tâche qu'il ne leur aurait pas appris à résoudre : la tâche de l'examen ou du contrôle doit nécessairement relever de la même famille que celles qui auront été travaillées durant l'apprentissage.

Enfin, parce que les critères d'évaluation des tâches ne peuvent se multiplier à l'infini : toutes les tâches relevant d'une même famille doivent pouvoir s'évaluer à l'aune des mêmes critères.

Mais comment déterminer les familles de tâches spécifiques aux langues étrangères, selon le niveau de maîtrise de la langue-cible attendu ?

2. Comment subdiviser en familles ?

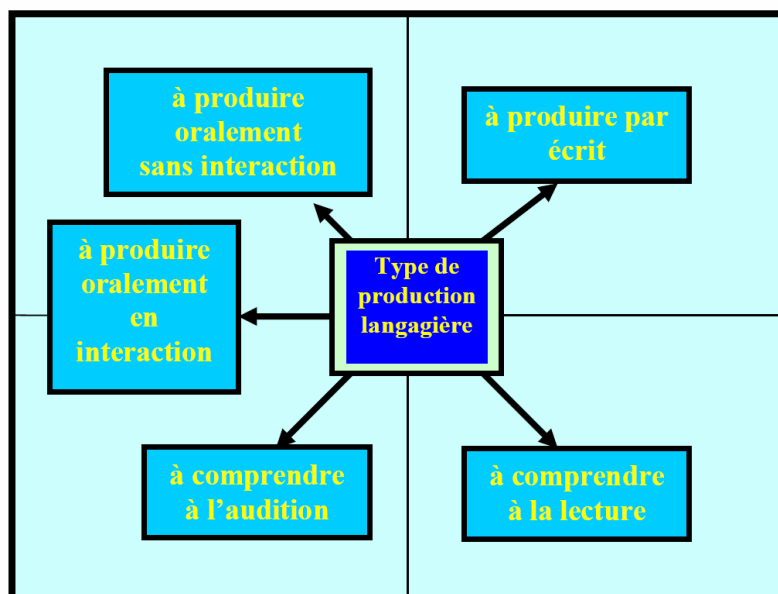
Le référentiel des compétences terminales en langues, issu du décret du 24 juillet 1997 (Décret «missions») distingue 4 grandes « compétences » : la compréhension à l'audition, la compréhension à la lecture, l'expression orale et l'expression écrite.

Cette subdivision est un premier élément pour déterminer des familles de tâches. En effet, comprendre un texte à la lecture n'assure nullement la compréhension d'une interview orale sur le même sujet : dans le premier cas, le lecteur a le temps de regarder et d'interpréter le contexte (photos, dessins, page dans son ensemble, etc.). Il peut sauter d'un passage à un autre, revenir à un passage lu pour vérifier sa compréhension. Il peut également s'arrêter pour vérifier la compréhension d'un mot dans le dictionnaire, pour décomposer un mot ou pour réfléchir à une forme grammaticale inattendue. Dans le deuxième cas, l'auditeur ne dispose ni du temps ni du support pour pouvoir appliquer ces stratégies. Les caractéristiques de la langue orale l'empêchent même souvent d'identifier les mots qu'il *connaît* pourtant en langue écrite, d'autant plus que l'intonation et la prononciation peuvent changer selon le contexte. Il lui

manque également comme repère la structuration de la phrase : il ne perçoit pas toujours où elle commence ni où elle finit. Le vocabulaire et la grammaire *connus*, seuls, ne lui garantissent pas la compréhension.

Pour des raisons semblables, pouvoir rédiger un texte n'assure nullement de pouvoir s'entretenir avec quelqu'un sur le même sujet : celui qui rédige a le temps de la réflexion, de la recherche du mot juste, éventuellement dans le dictionnaire, celui de la construction du texte, notamment à l'aide de connecteurs, celui de la formulation. Celui qui converse n'a pas besoin de construire son discours de la même manière. Mais il doit mobiliser, dans l'immédiateté, des ressources lexicales et grammaticales, dont la nature et l'importance peuvent être différentes de celles de la langue écrite. Il peut compenser ses lacunes par la circonlocution ou la paraphrase, se servir de gestes ou de mimiques pour se faire comprendre. Grâce au contact visuel avec son interlocuteur, il peut aussi vérifier immédiatement la compréhension de celui-ci, il peut recommencer, reformuler, préciser, répéter (redondance). Et s'il ne comprend pas son interlocuteur, il peut le lui signaler, lui demander de l'aide, lui demander de parler plus lentement, de répéter.

La schématisation des familles de tâches en langues étrangères peut donc prendre le premier aspect général suivant :



Cette seule subdivision est cependant encore insuffisante pour déterminer des « familles de tâches », c'est-à-dire, en langues, de grands regroupements **d'activités de communication** mobilisant les mêmes types de savoirs, savoir-faire et attitudes. En effet, pouvoir comprendre à la lecture un billet d'humeur relatif aux mesures prises contre la grippe aviaire n'assure nullement de pouvoir comprendre à la lecture le témoignage d'un rescapé d'un ouragan :

l'auteur du premier texte argumente, celui du deuxième raconte ; l'auteur du premier texte utilise un vocabulaire relatif aux oiseaux et à la médecine, celui du deuxième un lexique relatif à la météo et aux réactions de rescapés. Les caractéristiques fondamentales qui pourraient donc permettre de regrouper les tâches attendues d'un élève en langues étrangères en familles, et de déterminer, par la même occasion, un nombre limité de grilles de critères sont :

□ le **medium** (oral/écrit) et le **rôle énonciatif** de l'élève (production/réception), ces deux paramètres déterminant la distinction **compréhension orale/écrite versus production orale/écrite** ;

□ le **type de production langagière attendue** (orale ou écrite) : **production** à dominante **descriptive / informative, narrative, argumentative** ou **injonctive / incitative** ;

□ les **thèmes** abordés : Achats - caractéristiques personnelles, de la famille et des amis - congés - loisirs - hobbies - intérêts - vie culturelle (chansons, cinéma, arts...) – éducation - habitat - foyer et environnement - lieux et directions - nourriture et boisson - relation avec les autres - santé et bien-être, services - temps qu'il fait - temps qui s'écoule - transports et voyages - vie quotidienne (d'après le référentiel)¹.

¹ d'après le Cadre Européen des Langues : Caractérisation personnelle, maison, foyer et environnement, vie quotidienne, congés et loisirs, voyages, relations avec les autres, santé et bien-être, éducation, achats, nourriture et boisson, services, lieux, langue étrangère, temps (météorologique).

Pourquoi ?

- parce que la nature du canal de communication (oral ou écrit) entraîne

- le recours à des ressources stratégiques différentes (voir point 4 : « Ressources ») .

- des ressources grammaticales et lexicales différentes : la grammaire de la langue orale diffère de celle de la langue écrite : en langue orale, une conclusion s'introduit par un geste, une comparaison par l'intonation ; un « *tu vois ...* » en langue orale correspond à un « *parce que* » en langue écrite.

- parce que le rôle énonciatif entraîne

- des différences dans la mobilisation des savoirs et savoir-faire : reconnaître un mot n'est pas la même chose que pouvoir le mobiliser à des fins d'expression ;

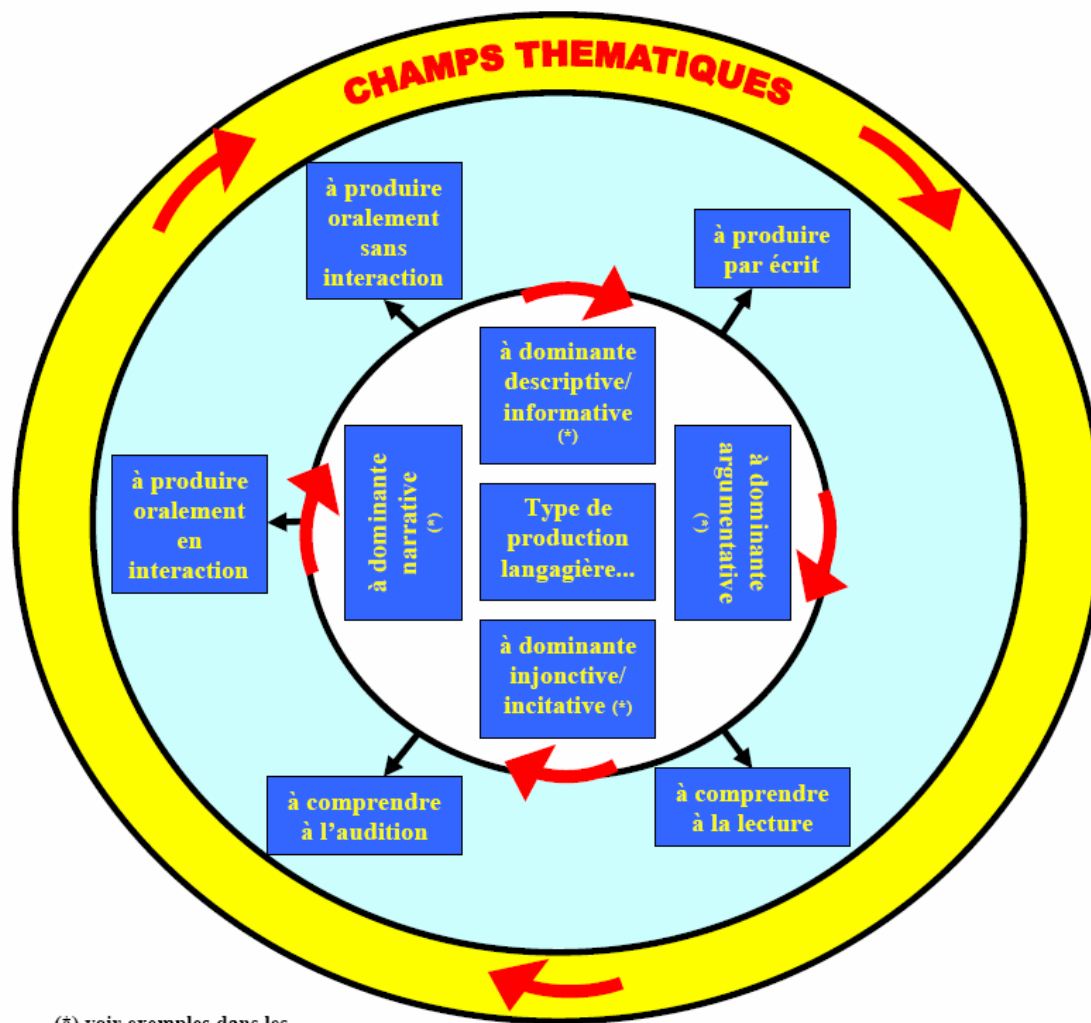
- des variantes dans la quantité des savoirs et savoir-faire à mobiliser : on en reconnaît bien plus qu'on ne peut en mobiliser en production ;

- parce que les **types de productions langagières** déterminent à la fois une organisation type et le recours privilégié à certaines classes et catégories grammaticales (voir point 4 « Ressources » pour chacun des types de productions langagières) ;

- parce que les **champs thématiques** déterminent les **savoirs lexicaux** à mobiliser.

La schématisation des familles de tâches en langues étrangères peut donc prendre l'aspect suivant :

La schématisation des familles de tâches en langues étrangères peut donc prendre l'aspect suivant :



(*) voir exemples dans les tableaux qui suivent

Le rond central (type de production langagière) peut tourner sur lui-même et la case « argumentatif » venir se placer, par exemple devant « à produire par écrit » ou « à comprendre à l'audition ». Dans le premier cas, l'élève sera invité à rédiger un texte argumentatif ; dans le second à en comprendre un à l'audition. Dans le premier cas, la maîtrise des ressources grammaticales et lexicales sera fondamentale (l'élève pourra aussi, le cas échéant, avoir recours à des ouvrages de référence) ; dans le second cas, la maîtrise des ressources lexicales, avec toutes les caractéristiques de la langue parlée, primera sur les ressources grammaticales. Et le seul recours, en cas de difficulté, sera d'ordre stratégique (p.ex., deviner le sens d'un mot non compris ou, en interaction, demander le sens de ce mot à son interlocuteur). Dans les deux cas, la mobilisation de la structure argumentative sera importante, tantôt en production, tantôt en compréhension. Encore s'agira-t-il de spécifier le thème sur lequel portera l'argumentation, car le lexique mobilisé en dépend.

Remarquons cependant que la distinction entre les types de productions langagières n'est pas toujours aussi nette que ne le suggère le tableau. Ainsi, lors d'une argumentation, on peut être amené à raconter, lors d'une narration à décrire ; une critique de film, production de type argumentatif, peut contenir des composantes narratives et descriptives, etc. Il s'agit en fait de dominantes qui induisent, en gros, le recours aux mêmes ressources lexicales et grammaticales à l'intérieur d'un certain nombre (= une famille) de tâches. Rappelons aussi le fait que ces ressources peuvent varier en fonction de l'aptitude ciblée.

Ajoutons encore que certaines ressources peuvent être communes à toutes les aptitudes et productions langagières (voir « Ressources communes » p 6).

3. Comment opérer un choix dans les familles ?

Le nombre de familles de tâches peut paraître élevé et la possibilité de les évaluer toutes, utopique. En fait, comme leur constitution résulte de la combinaison de mêmes paramètres : médium et rôle énonciatif, type de production et thèmes, il suffit de faire varier la combinatoire, faire tourner les disques les uns sur les autres, pour évaluer (envisager) tous les apprentissages.

Ainsi, en vue de l'évaluation sommative / de la certification (périodes et/ou examens), toutes les aptitudes seront (peuvent être) évaluées et tous les types de productions aussi - mais pas nécessairement à travers le même médium (oral/écrit) ni la même attitude énonciative (réception/production). Les unes comme les autres s'appliqueront aux thèmes travaillés durant l'apprentissage.

Il ne s'agit donc pas d'opérer un choix dans les différentes familles, mais de réaliser une judicieuse combinatoire évaluative et de programmer les apprentissages en amont.

Ces derniers ne peuvent en outre échapper à la nécessité d'une progression du plus simple au plus compliqué.

□ Horizontalement, on peut considérer que la description et l'injonction/incitation seront proposées à l'apprentissage avant la narration (celle-ci impliquant le recours à des ressources difficiles : temps du passé par exemple,), laquelle précédera l'argumentation (cognitivement et grammaticalement exigeante) ;

□ Mais, en même temps, verticalement, c'est à dire de la 1^{re} à la dernière année, chacun de ces apprentissages ira s'approfondissant, selon le principe de la spirale, rendant les élèves capables de plus en plus de finesse et de détails dans chacun des types de production, et de plus en plus d'habiletés dans les 4 aptitudes. Quant au lexique, il ne cessera lui aussi de s'amplifier.

4. Ressources

(Savoirs, savoir-faire et/ou attitudes)

a. Ressources communes :

☐ le lexique lié aux notions générales d'*existence* ou de *non-existence*, d'*espace*, de *temps*, de *qualité*, de *propriétés*, de *relations* ;

☐ les moyens linguistiques pour exprimer un bon nombre d'*actes langagiers* tels que

- exprimer des conventions sociales : saluer, prendre congé, remercier, exprimer ses vœux, etc. ... ;

- exprimer des sentiments : la sympathie, l'antipathie, l'empathie , la peur, l'espoir, etc. ... ;

- organiser le discours et assurer la compréhension mutuelle : demander la parole, interrompre, vérifier la compréhension, changer de sujet, etc. ... ; certains de ces actes langagiers sont parfois aussi traités comme des stratégies en interaction orale ;

☐ les formes et structures grammaticales liées à ces notions et à ces actes langagiers : les pronoms, les adverbes, les prépositions, les formes verbales, etc.

b. Ressources spécifiques :

Liées aux aptitudes

Expression orale <u>Stratégies (verbales et non verbales):</u> ➤ S'assurer de la compréhension de son interlocuteur - Simplification de la langue (*) - Redondance (*) (**) - Circonlocution, paraphrase (*) (**) - Entretien et réactivation de l'attention du public (interpellation, question rhétorique...) (**) - Prise en compte du non-verbal des auditeurs ou de l'interlocuteur (**) - ... ➤ Manifester sa (non)compréhension (*) ➤ Demander de l'aide (de répéter, de parler plus lentement) (*) ➤ Structuration du discours (**) ➤ ... <u>Savoirs :</u> ➤ Intonation, prononciation ➤ ...	Expression écrite <u>Stratégies :</u> ➤ Utiliser les ouvrages de référence ➤ Retour sur le texte, réécriture : travail sur le brouillon <u>Savoirs :</u> ➤ Caractéristiques du texte écrit (structure d'un texte, titre, sous-titre, notion de paragraphe, notion de chapeau ...)
Compréhension à l'audition <u>Stratégies :</u> ➤ en différé (enregistrement): Deviner le sens des mots non compris et vérifier ses hypothèses ➤ en direct : - Manifester sa (non-)compréhension - Demander de l'aide (de répéter, de parler plus lentement) <u>Savoirs :</u> ➤ Caractéristiques de la langue orale : élisions, contractions, vocabulaire spécifique à l'oral, ruptures de construction, ... ➤ Intonation, prononciation	Compréhension à la lecture <u>Stratégies :</u> ➤ Exploiter photos, titres, sous-titres (= paratexte) ➤ Exploiter le découpage du texte ➤ Deviner le sens des mots inconnus et vérifier ses hypothèses ➤ Anticiper sur la suite du texte et vérifier ses hypothèses ➤ Distinguer l'essentiel de l'accessoire ➤ Inférer ➤ Utiliser les ouvrages de référence ➤ ... <u>Savoirs :</u> ➤ Caractéristiques du texte écrit (paratexte, structure d'un texte, titre, sous-titre, notion de paragraphe, notion de chapeau ...)

* = Interaction orale

** = Expression orale sans interaction

Liées aux types de productions langagières

1. PRODUCTION LANGAGIÈRE À DOMINANTE DESCRIPTIVE / INFORMATIVE

☐ Structure :

- nommer l'objet, la personne, le lieu ...
- le détailler en une succession d'éléments (eux-mêmes parfois décomposés en sous-éléments)...
- et caractériser ces éléments.

☐ Caractéristiques grammaticales :

- nom
- adjectif
- déterminants (chiffres, possessifs, démonstratifs...)
- accords en genre et en nombre
- verbes d'état
- comparatifs et superlatifs
- ...

☐ Exemples de productions de ce type :

Type de production à dominante descriptive/informative	Aptitudes <i>le plus souvent</i> concernées				
	IO (1)	EO SsI (2)	EE	CA	CL
Menu					
Annonce immobilière					
Coup de fil à agence immobilière					
Annonce matrimoniale					
Jeu télévisé à visée matrimoniale					
Décrire le chemin					
Annonce micro (enfant perdu...)					
Affiche 'Child focus'					
Prospectus de location (maison, chambre, mobilier...)					
Demande de renseignements pour une location (au téléphone					
Devinette (métier, identité, personnage mystère...)					
Interview					
Reportage					
Agenda des spectacles					
Enquête					
Prospectus publicitaire					
Compte-rendu d'enquête					
Documentaire sur...					
Journal télévisé					
Journal parlé					
guide touristique					
...					

(1) IO = Interaction orale

(2) EO SsI = Expression orale sans interaction

2. PRODUCTION LANGAGIÈRE À DOMINANTE INJONCTIVE / INCITATIVE

□ Structure :

- succession (chrono)logique d'incitations à l'action

□ Caractéristiques grammaticales :

- impératif et substituts (infinitif à valeur d'impératif ...)
 - auxiliaires de mode
 - organisateurs textuels chronologiques
 - ...

□ Exemples de productions de ce type :

Type de production à dominante injonctive/incitative	Aptitudes <i>le plus souvent</i> concernées				
	IO (1)	EO SsI (2)	EE	CA	CL
Consignes					
Mode d'emploi					
Règlement d'ordre intérieur etc. ...					
Indiquer le chemin					
Prospectus publicitaire					
Invitation					
Transactions prévisibles					
Recettes de cuisine, recette du bonheur, fiches de bricolage					
Règle de jeux					
...					

(1) IO = Interaction orale

(2) EO SsI = Expression orale sans interaction

3. PRODUCTION LANGAGIÈRE À DOMINANTE **NARRATIVE**

□ **Structure :**

- situation initiale => événement déclencheur => action(s) => résolution => situation finale

□ **Caractéristiques grammaticales :**

- les temps
- les mots de reprise (anaphores)
- les indications de temps (compléments, subordonnées, adverbes)
- les connecteurs et organisateurs textuels (mots-liens)
- verbes d'action
- ...

□ **Exemples de productions de ce type :**

Type de production à dominante narrative	Aptitudes <i>le plus souvent</i> concernées				
	IO (1)	EO SsI (2)	EE	CA	CL
Récit (rêve, anecdote, accident ...)					
Carnet de bord					
Compte-rendu d'un film					
CV					
Discours (oraison funèbre de mon perroquet...)					
Cancaner					
Compléter une nouvelle (genre littéraire					
Journal télévisé					
Journal parlé					
Interview					
Biographie					
Conte					
Reportage					
Enquête					
...					

(1) IO = Interaction orale

(2) EO SsI = Expression orale sans interaction

4. PRODUCTION LANGAGIÈRE À DOMINANTE **ARGUMENTATIVE**

□ **Structure :**

- énonciation d'une thèse
- arguments
- démonstration des arguments par l'exemple
- conclusion
- contre-argumentation et réfutation des arguments

□ **Caractéristiques grammaticales :**

- verbes d'opinion
- construction des subordonnées
- emploi des modes
- connecteurs logiques (si bien que... étant donné que...), organisateurs textuels (d'une part,... d'autre part...)
- termes valorisants (exceptionnel...) ou dévalorisants (impensable...)
- les moyens d'expression des fonctions langagières du type
- marquer son accord
- marquer son désaccord
- concéder
- ...

□ **Exemples de productions de ce type :**

Type de production à dominante argumentative	Aptitudes <i>le plus souvent</i> concernées				
	IO (1)	EO SsI (2)	EE	CA	CL
Négociation (permission pour organiser une soirée, négociation d'un rendez-vous ou d'un achat, organisation d'un repas ...)					
Débat					
Réclamation					
Editorial					
Courrier des lecteurs					
Plaidoyer					
Articles d'opinion					
Message publicitaire					
Critique (de film, de livres, d'œuvres d'art...)					
...					

(1) IO = Interaction orale

(2) EO SsI = Expression orale sans interaction

Annexe 6 L'interview structurée

Interview structurée

Avant-propos

Enregistrement, archivage et conservation des données.

Chaque interview sera enregistrée. Parallèlement, tout en assurant un entretien aussi peu perturbé que possible, un formulaire Access permet l'encodage immédiat de la plupart des réponses. Le formulaire Access ainsi que l'enregistrement recevront le même code, mais seront entièrement anonymes.

[IS]-[SERIE]-[LANGUE]-[NUMERO INTERVIEW]

[IS] : Interview structurée

[SERIE] : HE/U

[LANGUE] : en fonction de la spécialité du maître de langue interrogé ; AN / AL / NE

[NUMERO INTERVIEW] : numéro de l'interview 1, 2, 3, 4, ...

exemple : IS_HE_AN_21

Interview structurée de la série "Haute école" ou BAC1 professionnalisant, en rapport avec l'anglais, 21^{ème} interview.

Pour l'enregistrement AUDIO en format numérique, le classement serait identique :

un répertoire principal [IS], un sous-répertoire par série comprenant des répertoires par langue.

Les interviews y seront enregistrées avec leur numéro complet : IS_HE_AN_21

Structure de l'interview : grandes lignes

L'interview comportera trois niveaux, chacun portant sur trois aspects de l'apprentissage, l'enseignement et l'utilisation d'une langue étrangère : le(s) savoir(s), savoir-faire et les domaines d'utilisation de la langue.

Ces trois niveaux sont :

- 1) Le cahier des charges (prérequis)
- 2) Le contenu du cours
- 3) Le niveau attendu en fin de cours

1) Les prérequis

Cette première partie vise essentiellement à déterminer les prérequis définis par l'**institution** : prérequis sur la base desquels, telle est notre hypothèse, sont basés les cours faisant l'objet de notre recherche. Il va ici sans dire que c'est la partie qui nous intéresse au premier degré dans la définition du profil seuil d'apprenant en langues à la sortie des humanités générales de transition. C'est en effet vers ce niveau de départ, vers la maîtrise de ces prérequis, que devrait idéalement tendre la formation scolaire de l'EG1. Au cas où le cahier des charges et/ou le descriptif du cours seraient trop succincts, in- ou méconnus de l'enseignant, voire inexistants, nous ajusterons nos questions. En effet, plutôt que de nous baser sur ce qui est écrit dans le cahier des charges, nous reformulerons nos questions de façon à mettre à jour ce que l'enseignant lui-même considère comme prérequis. Nous faisons ceci, toujours en partant de cette même hypothèse que tout cours, autre que ceux dits du « niveau 0 » ou « niveau débutant », sont basés sur un niveau de départ, supposé acquis. Même si cela n'est pas précisé dans un cahier des charges ou un descriptif de cours, l'enseignant qui a construit son cours, l'aura construit sur des bases qu'il nous importe de découvrir.

2) Le contenu du cours

Dans cette seconde partie, nous nous intéresserons davantage à la matière effectivement vue au cours. Contrairement au niveau objectif et institutionnel du cahier des charges ou du descriptif du cours, nous évoluons ici au **niveau pratique du cours**. Nous tenterons dans un premier temps de mettre à jour les principales activités organisées au cours ainsi que la proportion en temps que prennent les différentes activités de communication langagière. Ensuite, nous avons pour but de découvrir les "**concessions**" que le maître de langue est prêt à faire (ou non) par rapport au cahier des charges et au prérequis, ce qu'il est disposé à revoir (ou non) ainsi que les moyens pédagogiques mis en œuvre.

3) Le niveau attendu en fin de cours

Nous savons bien que ce n'est pas le niveau final du cours de BAC1, ou équivalent, qui doit être primordial dans la définition du profil seuil en langues au sortir des humanités de transition. Nous soulignons cependant que ce travail de recherche s'inscrit dans un double contexte : d'une part, la volonté d'affinement des programmes actuels en langues, mais aussi l'insatisfaction face au constat d'un taux d'échec très élevé des EG1 en fin de première année postsecondaire. Notre intention demeure essentiellement d'œuvrer à une amélioration de la transition secondaire / supérieur et donc d'optimiser la formation dans le secondaire général de transition. Nous ne pouvons cependant éluder la question suivante : les exigences des instituts supérieurs sont-ils à la portée de l'EG1, sachant que ce dernier ne disposera que d'un temps d'apprentissage limité de 30, 45, ou 60 heures.

Nous nous récusons de vouloir contrôler l'adéquation entre l'évaluation en fin de BAC1 et le contenu ou les moyens pédagogiques mis en œuvre aux cours ; cela concernerait une recherche centrée sur l'enseignement supérieur.

Introduction à l'interview

Avant toute autre chose, nous rappelons que ces entretiens sont anonymes. Les seules données conservées concernent le type et l'orientation d'étude (supérieur de type court, long, universitaire).

L'interview suivante comporte trois grands niveaux. Dans une première partie, les questions porteront sur les prérequis. Sur la base du cahier des charges et/ou du descriptif du cours, nous aurons pour but d'identifier les prérequis indispensables aux EG1 pour partir d'un bon pied dans son premier cours de langues "postsecondaire". La seconde partie porte sur le cours lui-même. Que demande-t-on à l'EG1 aux cours ? Qu'est-on prêt à revoir avec lui, quelle nouvelle matière doit-il pouvoir assimiler et quelles activités est-il essentiellement amené à réaliser ? La troisième et dernière partie porte sur l'examen final du cours. Nous partons du principe que la formation dans le secondaire général de transition devrait, afin d'idéalement préparer à des études supérieures, donner un aperçu de ce qui sera pratiqué dans le supérieur. Il va de soi que nous ne demandons pas au secondaire d'adopter les pratiques des institutions d'études supérieures. Nous souhaitons simplement établir un terrain d'entente entre les deux types d'enseignement en questionnant d'abord les maîtres de langue du supérieur avant de donner la possibilité aux enseignants du secondaire de transition de s'exprimer quant à ce qui est faisable dans le secondaire.

A chacun de ces niveaux –prérequis, cours et examen- on retrouvera la même structure dans les questions. Après quelques questions générales, nous passerons en revue "savoir", "domaine(s) d'utilisation de la langue" et enfin le(s) "savoir-faire".

Interview

O. Généralités

0.1²¹² Maître de langue ☐ F (1) ☐ M (2)

0.2 Age :

0.3 Orientation d'études dans laquelle enseigne le maître de langue :

0.4 Langue

☐ Allemand (1) ☐ Anglais (2) ☐ Néerlandais (3)

0.5 Quel est l'intitulé du cours que vous donnez aux EG1²¹³ ?

0.6 Nombre d'heures du cours de langue destiné aux EG1 :

0.7 Ce cours se donne en 0.7.1 ☐ BAC1 (1) ☐ BAC 2 (2)

0.7.2.a Quadrimestre 1 ☐ 0.7.2.b Quadrimestre 2 ☐

0.8 Le public est :

0.8.1 ☐ francophone (L1 = français) 0.8.2 % 0.8.3 ☐ néerlandophone : 0.8.4 %

0.8.5 ☐ Autre(s) : 0.8.6 %

0.9 Évaluez-vous le niveau de départ des EG1 ?

0.9.1 ☐ Oui (1) ☐ Non (2)

0.9.2 Si oui, comment ?

0.10 Comment caractériseriez-vous le niveau des EG1, en un seul mot ?

0.11 Tenez-vous compte de ce niveau dans votre enseignement ?

0.11.1 ☐ Oui (1) ☐ Non (2)

0.11.2 Si oui, comment ?

0.12.1 Existe-t-il pour le cours dispensé aux EG1, un cahier des charges ?

☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

0.12.2 En avez-vous connaissance ?

☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

0.12.3 Ce cahier des charges détaille-t-il un contenu précis du cours ?²¹⁴

☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

²¹² Les chiffres avant les questions représentent le numéro de **référence utilisé dans la base de données pour les questions et sous-questions**. C'est la raison pour laquelle certaines questions ont plusieurs sous-références. Les chiffres (ou indications) entre parenthèses constituent la **référence de la réponse** dans la base de données, références sur la base desquelles nous traiterons statistiquement les informations. Enfin, les questions n'ayant pas de numéro entre parenthèse sont, dans la base de données, traitées comme du texte.

²¹³ EG1 fait référence à l'étudiant de première génération, c. à d. l'étudiant inscrit pour la première fois en BAC1 et, dans ce cas précis, suivant pour la première fois un cours de langues de niveau postsecondaire.

²¹⁴ La réponse aux deux questions suivantes déterminera l'optique dans laquelle sera effectuée la partie suivante de l'interview. Si le cahier des charges et/ou le descriptif du cours s'avèrent suffisamment précis, alors nous poursuivrons l'entretien tel qu'il est rédigé ci-après. Au cas où aucun de ces deux documents ne contiendrait des précisions suffisantes permettant de répondre de façon relativement complète aux questions de la partie 1, nous reformulerons les questions comme suit : « Selon vous... », « Que considérez-vous comme prérequis au niveau de la grammaire/vocabulaire... », etc. Statistiquement, ces questions nous permettront de "filtrer" les données et de les traiter séparément à l'aide de la base de données créée en Access.

0.12.4 Existe-t-il un descriptif du cours parallèlement ou en lieu et place du cahier des charges qui donnerait davantage de détails (précis) quant au contenu du cours ?

☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

1. Prérequis²¹⁵

1.0 Généralités

1.0.1 Quels sont, selon le cahier des charges, les objectifs prioritaires du cours ?²¹⁶

1.0.2.1 D'après le cahier des charges, le cours apparaît-il comme général ou spécifique ?

☐ **Général** ←————→ ☐ **Spécifique**

tout à fait	en grande partie	plutôt	50/50	plutôt	en grande partie	tout à fait
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

1.0.2.2 S'il est jugé "spécifique", à quel niveau l'est-il ?

1.0.2.2.1 ☐ Vocabulaire

1.0.2.2.2 ☐ Grammaire

1.0.2.2.3 ☐ Domaine d'utilisation de la langue

1.0.2.2.4 ☐ Genres textuels

1.0.2.2.5.1 ☐ Autres. 1.0.2.2.5.2 Lesquels ?

1.0.3 D'après le cahier des charges, le cours dispensé aux EG1 a-t-il une orientation prioritairement

(1) ☐ **dite classique** (on travaille principalement la CL, on fait de la grammaire lorsque l'occasion se présente ou que les circonstances l'exigent et on étoffe le vocabulaire)

(2) ☐ une prépondérance d'activités en interaction écrite

☐ **communicative** avec (3) ☐ une prépondérance d'activités en interaction orale

(4) ☐ une répartition égale des activités d'interaction

(5) ☐ **mixte**, on travaille les quatre aptitudes ainsi que le vocabulaire et la grammaire

1.0.4 Y a-t-il des changements en vue, affectant le contenu, les exigences du cours et/ou votre façon d'enseigner, qui concernent le(s) cours destiné(s) aux EG1 que vous donnez ?

1.0.4.1 ☐ NON (1) ☐ OUI. Ils entreront en vigueur : ☐ au cours du second semestre (2)

☐ à la rentrée 2007-2008 (3)

☐ dans le courant 2007-2008 (4)

☐ mais à une date non-encore déterminée (5)

1.0.4.2 Ils concernent essentiellement :

²¹⁵ Rappelons que les questions relatives aux prérequis seront reformulées lors de l'interview, comme nous le mentionnons dans la note précédente. Il est en effet primordial de savoir si les prérequis se basent sur un cahier des charges ou un descriptif de cours, ou bien s'ils sont basés sur l'expérience, l'expertise et l'intuition du maître de langues.

²¹⁶ Rappelons également que ce document n'est qu'un support de lecture. Toutes les réponses seront encodées directement dans un formulaire électronique et enregistrées sur dictaphone numérique (dont copie sur disque dur en cas de nécessité de mise à jour des notes).

1.1 Savoirs

1.1 Quels sont les points du cours dispensé aux EG1 qui, selon le cahier des charges ou le descriptif du cours, sont **considérés comme acquis** au cours des humanités et sur le(s)quel(s), toujours selon le cahier des charges, on ne revient plus ?

1.1.1 Du point de vue de la grammaire	Le(s)quel(s) ?
1.1.2 Du point de vue lexical	Le(s)quel(s) ?
1.1.3 Du point de vue de la prononciation	Le(s)quel(s) ?
1.1.4 Du point de vue de l'orthographe	Le(s)quel(s) ?
1.1.5 Du point de vue de la ponctuation	Le(s)quel(s) ?
1.1.6 Du point de vue socioculturel	Le(s)quel(s) ?
1.1.7 Autre(s) :	Le(s)quel(s) ?

1.2 Les domaines d'utilisation de la langue

1.2.1 Différentes publications ont mis à jour 4 grands domaines d'utilisation de la langue. Les domaines "privé/personnel", "public", "professionnel", et "éducatif/académique". Quels domaines sont repris dans le cahier des charges ?

1.2.1.1 ☐ privé/personnel

1.2.1.2 ☐ public

1.2.1.3 ☐ professionnel

1.2.1.4 ☐ éducatif/académique

1.2.2 Selon le cahier des charges du cours dispensé aux EG1, il est :

Très important ;

Important ;

Pas d'avis ;

Peu important ;

Pas important du tout ;

que les champs thématiques suivants aient été couverts au cours du 3^{ème} degré des humanités générales de transition :

	1	2	3	4	5
1.2.2.1 (1-5) 1 caractérisation personnelle	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.2.2 (1-5) 2 maison, foyer et environnement	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.2.3 (1-5) 3 vie quotidienne	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.2.4 (1-5) 4 congés et loisirs	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.2.5 (1-5) 5 voyages	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.2.6 (1-5) 6 relations avec les autres	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.2.7 (1-5) 7 santé et bien-être	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.2.8 (1-5) 8 éducation	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.2.9 (1-5) 9 achats	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.2.10 (1-5) 10 nourriture et boisson	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.2.11 (1-5) 11 services	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.2.12 (1-5) 12 lieux	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.2.13 (1-5) 13 langue étrangère	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.2.14 (1-5) 14 temps (météo)	☐	☐	☐	☐	☐
2.2.2.14bis (1-5) 14bis temps (chrono)	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.2.15 (1-5) 15 actualité	☐	☐	☐	☐	☐

1.2.3 D'après le cahier des charges, à quels genres textuels (presse écrite, interviews d'intérêt général, journaux parlés, romans, brochures, sites web, etc) l'EG1 doit-il avoir été confronté pour être idéalement préparé à aborder le cours qui lui est dispensé ?

1.3 Le savoir-faire

1.3.0 Pourriez-vous énumérer les 5 principales activités/tâches, mentionnées dans le cahier des charges, que les étudiants sont amenés à réaliser lors de vos cours ?

*Le CECR définit la **compétence stratégique** comme étant l'ensemble des moyens utilisés par l'usager d'une langue pour exécuter la tâche communicative avec succès et de la façon la plus complète et économique possible (CECR : 48). C'est donc l'aptitude qu'a l'apprenant à mobiliser et utiliser tous les moyens qui sont à sa disposition afin de parvenir à ses fins (d'un point de vue communicatif).*

1.3.1 D'après le cahier des charges, les EG1 doivent-ils disposer d'un certain savoir-faire dans ce domaine ?

☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

1.3.1.2 ☐ Si oui, citez 5 stratégies qui sont mentionnées en particulier ?

1.3.2 D'un point de vue sociolinguistique, l'EG1 doit-il, afin d'être, selon le cahier des charges, idéalement préparé à votre cours :

1.3.2.1 pouvoir reconnaître et/ou utiliser différents registres ? 1.3.2.1.1 ☐ Oui / Non

Si oui, 1.3.2.1.2.1 ☐ reconnaître et utiliser Précisez :

1.3.2.1.2.2 ☐ reconnaître uniquement Précisez :

1.3.2.2 pouvoir reconnaître et/ou utiliser des collocations, des expressions idiomatiques, des proverbes et/ou des dictons ? 1.3.2.2.1 ☐ Oui / Non

Si oui, 1.3.2.2.2.1 ☐ reconnaître et utiliser Précisez :

1.3.2.2.2.2 ☐ reconnaître uniquement Précisez :

1.3.2.3 pouvoir comprendre différents dialectes et accents ? 1.3.2.3.1 ☐ Oui / Non

Si oui, 1.3.2.3.2.1 ☐ reconnaître et utiliser Précisez :

1.3.2.3.2.2 ☐ reconnaître uniquement Précisez :

1.3.2.4 pouvoir saisir et utiliser à bon escient des règles de politesse caractéristiques de la communauté parlant la langue cible ? 1.3.2.4.1 ☐ Oui / Non

Si oui, 1.3.2.4.2.1 ☐ reconnaître et utiliser Précisez :

1.3.2.4.2.2 ☐ reconnaître uniquement Précisez :

1.3.4. La/lesquelle(s) des activités reprises ci-dessous sont mentionnées dans le cahier des charges :

1.3.4.1 De lecture :	1.3.4.1b	☐
1.3.4.2 D'audition :	1.3.4.2b	☐
1.3.4.3 D'interaction orale	1.3.4.3b	☐
1.3.4.4 D'expression orale de type expositive	1.3.4.4b	☐
1.3.4.5 D'interaction écrite (type lettres(-réponses), courriels, mémos, etc)	1.3.4.5b	☐
1.3.4.6 D'expression écrite (type essais/rapports/dissertation)	1.3.4.6b	☐
1.3.4.7 A des exercices de grammaire	1.3.4.7b	☐
1.3.4.8 Ou à des exercices de vocabulaire	1.3.4.8b	☐

2. Le cours

2.0 Généralités

2.0.1 Définissez au mieux, en une seule phrase, ce qu'est l'objectif prioritaire de votre cours.

2.0.2.1 Au vu des activités organisées au cours et de la matière vue, le cours apparaît-il comme général ou spécifique ?

☐ **Général** ←————→ ☐ **Spécifique**

Tout à fait	en grande partie	plutôt	50/50	plutôt	en grande partie	tout à fait
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

2.0.2.2 Si vous le jugez "spécifique", à quel niveau l'est-il ?

2.0.2.2.1 ☐ Vocabulaire

2.0.2.2.2 ☐ Grammaire

2.0.2.2.3 ☐ Domaine d'utilisation de la langue

2.0.2.2.4 ☐ Genres textuels

2.0.2.2.5.1 ☐ Autre(s) : 2.0.2.2.5.2 Lesquels ?

2.0.3 D'après la matière vue au cours et les activités qui y sont proposées aux EG1, diriez-vous qu'il a une orientation prioritairement

(1) ☐ **dite classique** (on travaille principalement la CL, on fait de la grammaire lorsque l'occasion se présente ou que les circonstances l'exigent et on étoffe le vocabulaire)

☐ **communicative** avec (2) ☐ une prépondérance d'activités en interaction écrite
(3) ☐ une prépondérance d'activités en interaction orale
(4) ☐ une répartition égale des activités d'interaction

(5) ☐ **mixte**, on travaille les quatre aptitudes ainsi que le vocabulaire et la grammaire

2.0.4 Avez-vous l'intention d'effectuer ou effectuez-vous des modifications, affectant le contenu, les exigences du cours et/ou votre façon d'enseigner, qui concernent le(s) cours destiné(s) aux EG1 que vous donnez ?

2.0.4.1 ☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

2.0.4.2.1 ☐ OUI. Ils entreront en vigueur : ☐ au cours du second semestre (1)

☐ à la rentrée 2007-2008 (2)

☐ dans le courant 2007-2008 (3)

☐ mais à une date non-encore déterminée (4)

☐ Oui, continuellement. Le cours dépend en partie de l'actualité. (5)

2.0.4.2.2 Ils concernent essentiellement :

2.1 Savoirs

2.1.1.1 Si vous constatez des lacunes (graves) chez certains étudiants, êtes-vous disposé(e) à réaborder ces aspects au(x) cours, malgré le fait qu'ils soient considérés comme acquis (voir prérequis mentionnés en 1.1) ?

(2.1.1.1.a) ☐ Non :

Non, l'étudiant doit revoir par lui-même, avec l'aide

(2.1.1.1.b) ☐ de ses propres supports

(2.1.1.1.c) ☐ de matériel d'auto-apprentissage laissé à sa disposition au centre/labo de langues/à la bibliothèque de l'institution

(2.1.1.1.d) ☐ du matériel de révision sous forme de théorie adaptée et d'exercices ciblés et individualisés que je lui fournis

(2.1.1.1.e) ☐ L'étudiant est invité à suivre un cours de mise à niveau proposé dans l'institution

(2.1.1.1.f) ☐ L'étudiant est invité à suivre un cours de mise à niveau en dehors de l'institution, c. à d. à ses propres frais et en dehors de son programme de cours

(2.1.1.1.g) ☐ Oui. J'adapte mon cours aux difficultés du groupe.

(2.1.1.1.h) ☐ Oui, pour certaines matières uniquement :

2.1.1.2	Le(s)quels
2.1.1.2.1 Du point de vue de la grammaire	
2.1.1.2.2 Du point de vue lexical	
2.1.1.2.3 Du point de vue de la prononciation	
2.1.1.2.4 Du point de vue de l'orthographe	
2.1.1.2.5 Du point de vue de la ponctuation	
2.1.1.2.6 Du point de vue socioculturel	
2.1.1.2.7 Autre(s) :	

2.1.2 Quelle matière vue aux cours abordez-vous comme de la matière "nouvelle", jamais vue pour l'EG1 ?

2.1.2.1 Du point de vue de la grammaire	
2.1.2.2 Du point de vue lexical	
2.1.2.3 Du point de vue de la prononciation	
2.1.2.4 Du point de vue de l'orthographe	
2.1.2.5 Du point de vue de la ponctuation	
2.1.2.6 Du point de vue socioculturel	
2.1.2.7 Autre(s) :	

2.2 Les domaines d'utilisation de la langue

2.2.1 Les activités faites aux cours, relèvent-elles du/des domaine(s)

1 = jamais 2 = rarement 3 = de temps en temps 4 = souvent 5 = très souvent

1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.2.1.1 Privé/personnel (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.1.2 Public (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.1.3 Professionnel (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.1.4 Académique (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.2 Les activités faites aux cours, traitent-elles les champs thématiques suivants :

1 = jamais

2 = rarement

3 = de temps en temps

4 = souvent

5 = très souvent

1 – 2 – 3 – 4 – 5

2.2.2.1 caractérisation personnelle (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.2.2 maison, foyer et environnement (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.2.3 vie quotidienne (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.2.4 congés et loisirs (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.2.5 voyages (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.2.6 relations avec les autres (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.2.7 santé et bien-être (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.2.8 éducation (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.2.9 achats (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.2.10 nourriture et boisson (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.2.11 services (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.2.12 lieux (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.2.13 langue étrangère (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.2.14 temps (météo) (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.2.14bis temps (chrono) (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.2.15 actualité (1-5) ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.2.3 Quels genres textuels sont prioritairement exploités lors des activités organisées aux cours ? Citez les 5 genres textuels les plus abordés.

2.3 Le savoir-faire

Le CECR définit la **compétence stratégique** comme étant l'ensemble des moyens utilisés par l'utilisateur d'une langue pour exécuter la tâche communicative avec succès et de la façon la plus complète et économique possible (CECR : 48). C'est donc l'aptitude qu'a l'apprenant à mobiliser et utiliser tous les moyens qui sont à sa disposition afin de parvenir à ses fins (d'un point de vue communicatif).

2.3.1 Les activités que vous organisez aux cours, font-elles intervenir cette compétence ? (1-5)

1 – 2 – 3 – 4 – 5

1 = jamais ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2 = rarement

3 = de temps en temps

4 = souvent

5 = très souvent

2.3.2 Citez les 5 compétences stratégiques qui sont, de par les activités organisées aux cours, les plus sollicitées ?

2.3.3 D'un point de vue sociolinguistique, lors des diverses activités que vous organisez aux cours, l'EG1 est-il amené à :

2.3.3.1 reconnaître et/ou utiliser différents registres ?

2.3.3.1.1 ☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

Si oui, 2.3.3.1.2.1 ☐ reconnaître et utiliser

Précisez :

2.3.3.1.2.2 ☐ reconnaître uniquement

Précisez :

2.3.3.2 reconnaître et/ou utiliser des collocations, des expressions idiomatiques, des proverbes et/ou des dictons ?

2.3.3.2.1 ☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

Si oui, 2.3.3.2.2.1 ☐ reconnaître et utiliser

Précisez :

2.3.3.2.2.2 ☐ reconnaître uniquement

Précisez :

2.3.3.3 comprendre différents dialectes et accents ?

2.3.3.3.1 ☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

Si oui, 2.3.3.3.2.1 ☐ reconnaître et utiliser

Précisez :

2.3.3.3.2.2 ☐ reconnaître uniquement

Précisez :

2.3.3.4 saisir et utiliser à bon escient des règles de politesse caractéristiques de la communauté parlant la langue cible ?

2.3.3.4.1 ☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

Si oui, 2.3.3.4.2.1 ☐ reconnaître et utiliser

Précisez :

2.3.3.4.2.2 ☐ reconnaître uniquement

Précisez :

2.3.4 Pourriez-vous énumérer les 5 principales tâches que les EG1 sont amenés à réaliser lors de vos cours ?

2.3.5 Adaptez-vous le contenu du cours dispensé aux EG1 à l'actualité ? (1-5)

1 = jamais

1 – 2 – 3 – 4 – 5

2 = rarement

3 = de temps en temps

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4 = souvent

5 = très souvent

2.3.6 En fonction des activités que vous organisez au cours, classez celles reprises ci-dessous de 1-8, de la plus importante à la moins importante.

2.3.6.1 De lecture :	(1-8) 2.3.4.1b	
2.3.6.2 D'audition :	(1-8) 2.3.4.2b	
2.3.6.3 D'interaction orale	(1-8) 2.3.4.3b	
2.3.6.4 D'expression orale de type expositive	(1-8) 2.3.4.4b	
2.3.6.5 D'interaction écrite (type lettres(-réponses), courriels, mémos, etc)	(1-8) 2.3.4.5b	
2.3.6.6 D'expression écrite (type essais/rapports/dissertation)	(1-8) 2.3.4.6b	
2.3.6.7 A des exercices de grammaire	(1-8) 2.3.4.7b	
2.3.6.8 Ou à des exercices de vocabulaire	(1-8) 2.3.4.8b	

2.3.6.1-8.b Quel pourcentage du temps est consacré aux trois activités classées comme étant les plus importantes ? (%)

2.3.6.1-8.b Quelle(s) activité(s) n'est/ne sont, selon les activités organisées aux cours, pas du tout prise(s) en compte ? (-1)

3. Le niveau attendu en fin de cours

3.0 Généralités

3.0.1 Sous quelle(s) forme(s) se déroule l'examen final ? (plusieurs réponses possibles)

- 3.0.1.1 ☐ ORAL type expositif
- 3.0.1.2 ☐ Interaction orale
- 3.0.1.3 ☐ ECRIT de type essai/rapport
- 3.0.1.4 ☐ ECRIT de type interactif
- 3.0.1.5 ☐ Compréhension à l'audition
- 3.0.1.6 ☐ Compréhension à la lecture
- 3.0.1.7 ☐ Autre(s)

3.0.2.1 Que testez/vérifiez-vous à travers cet examen ?

3.0.2.2 Testez-vous également par écrit et explicitement

- 3.0.2.2.1 la grammaire ☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)
- 3.0.2.2.2 le vocabulaire ☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

3.0.3.1 Avez-vous l'intention d'effectuer ou effectuez-vous des modifications affectant l'organisation de l'examen qui concerne le(s) cours destiné(s) aux EG1 que vous donnez ?

- ☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

3.0.3.2 Si oui, ils entreront en vigueur : ☐ au cours du second semestre (1)

- ☐ à la rentrée 2007-2008 (2)
- ☐ dans le courant 2007-2008 (3)
- ☐ à une date non-encore déterminée (4)

3.0.3.3 Pourriez-vous préciser en quoi consiste(ro)nt ces modifications ?

3.1 Savoirs

3.1.1 Quels sont les points plus précis des catégories mentionnées ci-après qui font l'objet d'une évaluation explicite ?

3.1.1.1 Du point de vue de la grammaire	
3.1.1.2 Du point de vue lexical	
3.1.1.3 Du point de vue de la prononciation	
3.1.1.4 Du point de vue de l'orthographe	
3.1.1.5 Du point de vue de la ponctuation	
3.1.1.6 Du point de vue socioculturel	
3.1.1.7 Autre(s) :	

3.2 Les domaines d'utilisation de la langue

Nous partons du (bon) principe que le(s) domaine(s) d'utilisation de la langue abordé(s) à la fois dans le cahier des charges et aux cours est/sont bien celui/ceux qui constitue(nt) le cadre de l'examen.

3.3 Le savoir-faire

*Le CECR définit la **compétence stratégique** comme étant l'ensemble des moyens utilisés par l'usager d'une langue pour exécuter la tâche communicative avec succès et de la façon la plus complète et économique possible (CECR : 48). C'est donc l'aptitude qu'a l'apprenant à mobiliser et utiliser tous les moyens qui sont à sa disposition afin de parvenir à ses fins (d'un point de vue communicatif).*

3.3.1 Dans quelle mesure cette compétence intervient-elle dans l'examen final ?

3.3.2 D'un point de vue sociolinguistique, à l'examen que l'EG1 doit passer, un critère d'évaluation prend-il en compte la capacité de l'EG1 à

3.3.2.1 pouvoir reconnaître et/ou utiliser différents registres ?

3.3.2.1.1 ☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

Si oui, 3.3.2.1.2.1 ☐ reconnaître et utiliser

Précisez :

3.3.2.1.2.2 ☐ reconnaître uniquement

Précisez :

3.3.2.2 pouvoir reconnaître et/ou utiliser des collocations, des expressions idiomatiques, des proverbes et/ou des dictons ?

3.3.2.2.1 ☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

Si oui, 3.3.2.2.2.1 ☐ reconnaître et utiliser

Précisez :

3.3.2.2.2.2 ☐ reconnaître uniquement

Précisez :

3.3.2.3 pouvoir comprendre différents dialectes et accents ?

3.3.2.3.1 ☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

Si oui, 3.3.2.3.2.1 ☐ reconnaître et utiliser

Précisez :

3.3.2.3.2.2 ☐ reconnaître uniquement

Précisez :

3.3.2.4 pouvoir saisir et utiliser à bon escient des règles de politesse caractéristiques de la communauté parlant la langue cible ?

3.3.2.4.1 ☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

Si oui, 3.3.2.4.2.1 ☐ reconnaître et utiliser

Précisez :

3.3.2.4.2.2 ☐ reconnaître uniquement

Précisez :

3.3.3 Pourriez-vous énumérer les 5 principales tâches que les EG1 sont amenés à résoudre lors de l'examen ?

3.3.4 Dans la note finale, quel poids est accordé à : (%)

3.3.4.1 la compréhension à la lecture :

3.3.4.2 la compréhension à l'audition :

(%)

3.3.4.3 l'interaction orale

(%)

3.3.4.4 l'expression orale de type expositive

(%)

3.3.4.5 l'interaction écrite (type lettres(-réponses), courriels, mémos, etc)

(%)

3.3.4.6 l'expression écrite (type essais/rapports/dissertation)

(%)

3.3.4.7 des exercices de grammaire

(%)

3.3.4.8 des exercices de vocabulaire

(%)

3.3.4.9 l'évaluation continue (TJ)

(%)

3.3.5 Les EG1 sont-ils informés des modalités de l'examen dès le début de l'année ?

☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

3.3.6.1 Les critères d'évaluation sont-ils fixés dès le début de l'année ?

☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

3.3.6.2 Si oui, sont-ils communiqués aux EG1 ?

☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

3.3.7.1 Le contenu de l'examen est-il fixé à l'avance ?

☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

3.3.7.2 Si oui, est-il communiqué aux EG1 ?

☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

3.3.8.1 Effectuez-vous une évaluation en cours d'année ?

☐ Oui (champ coché) / Non (champ non-coché)

3.3.8.2 Si oui, sous quelle forme ?

3.3.9 Etes vous globalement satisfait du niveau que vous atteignez ?

Annexe 7 Listes des chapitres grammaticaux soumis aux personnes ressources dans le cadre de l'interview structurée

Tableau grammaire : Allemand (*Programme de langues germaniques dans l'enseignement de transition – Cahier4 : La langue. pp. 30*)

1 Groupe nominal		
2 Tableau des déclinaisons	Nominatif, accusatif, datif	
3	Génitif	
4 Noms		
5	Genre	En fonction du lexique abordé
6	Pluriel	
7 Adjectifs		
8	Place de l'adjectif	
9	Règles d'accord	Epithète
10	Adjectifs nominalisés	
11	Degrés de comparaison	Formes de base (régulières/irrégulières)
12		Autres
13 Déterminants		
14	Articles	Formes et règles de base : der/die /das /die, ein/kein/pas d'article
15		Autres règles d'emploi
16	Démonstratifs	Dieser, der...hier / der ...da
17	Possessifs	
18	Interrogatifs	Welch... ?
19		Was für ... ?
20	Exclamatifs	Was für ein... !
21	Indéfinis	Alle, ein paar, jeder, viele, wenige
22		Andere, einige, ganz
23		Beide, die meisten, derselbe, manch(er), mehrere, verschiedene, solche, irgendein/welche
24	Numéraux	Cardinaux
25		Ordinaux
26 Pronoms	Personnels	Sujet
27		Complément
28	Réfléchis	En fonction du lexique abordé

29	Interrogatifs	Wer ?, was ?
30		wo(r) + préposition, préposition + wem / wen
31	Réciproques	
32	Relatifs : - sujet, COD, COI	Der, die, das, den, dem, denen
33	- avec préposition	Für den, mit der, ...
34	- génitif	Dessen, deren,
35	Possessifs	
36	Démonstratifs	Sujet : der, die, das, die, dieser, diese, dieses, diese
37		Autres cas
38	Indéfinis	Alles, jemand, etwas, man, niemand, nichts
39		Alle, andere, beide, einer /keiner, einige, jeder, mehrere, die meisten, viele, wenige
40	Groupe nominal introduit par une préposition	Pour indiquer le temps, le lieu, la cause, le but, le moyen , la manière, l'opposi-tion, l'accompagnement, l'exclusion, l'appartenance, la possession, ...
41		Aus, bei, mit, nach, seit/ab, von, zu, gegenüber, an... vorbei/entlang
42		Durch, für, gegen, ohne, um, entlang An, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen
43	Groupe verbal	
44	Verbes spéciaux	Auxiliaires de mode
45		Emplois de base : können, wollen, dürfen, müssen, ich möchte
46		Autres auxiliaires et autres emplois
47		En fonction du lexique abordé
48	Formes	En fonction du lexique abordé
49	Formes conjuguées	
50	Présent	
51	Prétérit	Verbes réguliers, sein, haben
52		Verbes courants irréguliers, en fonction du lexique abordé
53	Futur	Werden
54		Autre expression du futur : présent + adv. de temps / compl. de temps
55	Konjunktiv 2 (temps simples)	
56	Konjunktiv 2 (temps composés)	
57	Passé composé	Ich bin geblieben, gefahren, gegangen, gekommen, gewesen Ich habe angerufen, gearbeitet, gefunden, gegeben, gegessen,

		gehabt, gekauft, gelernt, gelesen, gemacht, genommen, gesagt, geschlafen, geschrieben, gespielt, getan, getrunken, vergessen, verstanden
57		Autres verbes + choix des auxiliaires
58	Plus-que-parfait	
59	Futur antérieur	
60	Impératif	2 ^e personne
61		Formes alternatives de l'impératif
62	Konjunktiv 1	
63 Formes infinitives	Avec « zu »	En fonction du lexique abordé
64	Sans « zu »	En fonction du lexique abordé
65		Double infinitif
66 Voix passive	Indicatif présent et prétérit AVEC ou SANS auxiliaire de mode	
67	Autres temps et modes	
68 Formation des mots		
69	Composés	En fonction du lexique abordé
70	Dérivés	En fonction du lexique abordé
71 Mots invariables		
72 Adverbes	Pour indiquer la manière, le lieu, le temps, la quantité, ...	En fonction du lexique abordé
73	Degrés de comparaison	Règles de base
74		Autres règles
75 Types de phrases		
76 Phrase verbale simple	Phrase affirmative	
77	Phrase négative	Nicht, kein, nicht mehr, noch nicht, niemand, nie, nichts
78		Noch kein, kein mehr
79	Phrase interrogative	Sans mot interrogatif + traduction de « est-ce que ... ? »
80		Avec les mots interrogatifs : wer, welcher, warum, wo, wohin, woher, wann, was, wie, wieviel, Wie (+ adjectif/adverbe)
81		Avec les mots interrogatifs : wo(r) + préposition, was für
82	Phrase exclamative	
83 Phrase complexe	Propositions (phrases enchâssées) juxtaposées	

84	Propositions (phrases enchâssées) coordonnées	
85	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées relatives	Relatifs (sujet, COD, COI) : der, die, das, den, dem, denen
86		Relatifs avec préposition : für den, mit der, ...
87		Génitif : dessen, deren
88	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées, complétives, circonstancielles et interrogatives indirectes	Als, dass, weil, wenn, wo, wohin, wieviel, wie lange, wie(+adjectif/adverbe), ob, wann, wo(+préposition), warum, welcher, wer, was, was für, woher
89		Da, während, obwohl, nachdem, bis, bevor, sobald, solange, ohne dass, damit
90		Als ob, außer dass, jedesmal wenn, auch wenn, so dass
91	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées infinitives	Zu, um... zu, ohne... zu
92 Construction de la phrase	Règles de construction de la phrase simple (inversion, place de la négation, place de l'infinitif et du participe passé et de la particule séparable)	
93	Règles de construction de la proposition subordonnée (rejet du groupe verbal)	
94	Place des compléments	Le pronom après le verbe
95		Complément de temps # lieu
96		Autres règles générales
97 Ponctuation	Règles de base	

1. Orthographe		
Particularités orthographiques		
	Majuscule, ß	

X

Tableau grammaire : Anglais (*Programme de langues germaniques dans l'enseignement de transition – Cahier4 : La langue. pp. 30*)

1 Groupe nominal		
2 Noms		
3	Genre	
4	Pluriel	Règle générale : -s
5		Autres règles du pluriel : en fonction du lexique abordé
6		Pluriels irréguliers : en fonction du lexique abordé
7	Complément déterminatif (cas possessif)	
8 Adjectifs		
9	Place de l'adjectif	
10	Adjectifs épithètes et attributs	
11	Autres règles	
12	Adjectifs nominalisés	En fonction du lexique abordé
13	Degrés de comparaison	Formes de base (réguliers et irréguliers)
14		Autres formes
15 Déterminants		
16	Articles	Formes et règles de base régissant l'emploi : the, a/an, no, pas d'article
17		Autres règles d'emploi
18	Démonstratifs	This, that, these, those
19	Possessifs	
20	Interrogatifs	What, which, ?
21	Exclamatifs	What, what a ... !
22	Indéfinis	All, whole, each, every, much/many, little/few, some, any, no, a lot of
23		Both, most, several, either, neither, lots of, plenty of
24	Numéraux	Cardinaux
25		Ordinaux
26 Pronoms	Personnels	Sujet – Complément
27	Réfléchis	
28	Interrogatifs	Who, whose, what ?

29		Which, (whom) ?
30	Réciproques	
31	Relatifs	Who, which, what, that/absence du relatif
32		Whose, of which, whom
33	Possessifs	
34	Démonstratifs	This, that, these, those
35		This/that one, these/those ones
36	Indéfinis	Some (body/thing), any(body/thing), no(body/thing), no one, every(body/thing), everyone, much/many
37		One, little, a little, few, a few, both, none, several
38		Either, neither
39 Groupe nominal introduit par une préposition	Pour indiquer le temps, le lieu, la cause, le but, le moyen, la manière, l'opposition, l'accompagnement, l'exclusion, l'appartenance, la possession, ...	Above, across, after, against, around, at, before, behind, below, between, by, down, during, except, for (= pour), from, in, in front of, in the middle of, into, near, next to, of, on, opposite, out of, over, through, till, to, until, under, with, without
40		According to, as far...as, as for, because of, beside, ... but, close to, except for, from...on/to, inside, in spite of, instead of, off, outside, since, for (= temps), thanks to, towards, up to
41 Groupe verbal		
42 Verbes spéciaux	Auxiliaires de mode	Emplois de base : can, could, must, may, I'd like, would you
43		Autres emplois et formes
44	Verbes « à particule »	En fonction du lexique abordé
45 Formes		
46 Formes personnelles	Présent	
47	Prétérit	Verbes réguliers + I ate, bought, brought, came, could, did, drank, forgot, found, gave, got, had, left, made, met, read, saw, slept, spent, spoke, took, was/were, went
48		Autres verbes irréguliers en fonction du lexique abordé
49	Futur	I'll/I won't

50		Autres expressions du futur : to be going to +inf, Présent + adv. de temps/compl. de temps
51	Conditionnel présent	
52	Parfait (present perfect)	Verbes réguliers, to be, to have
53		Autres verbes irréguliers en fonction du lexique abordé
54	Plus-que-parfait	
55	Futur antérieur	
56	Conditionnel passé	
57	Impératif	
58	Formes en – ing	
59	Forme progressive	Présent
60		Prétérit
61		Autres temps
62	Gérondif	
63	Participe présent	
64 Formes infinitives	Avec « to »	En fonction du lexique abordé
65	Sans « to »	En fonction du lexique abordé
66 Voix passive	En fonction des formes et temps abordés	
67 Formation des mots		
68	Composés	En fonction du lexique abordé
69	Dérivés	En fonction du lexique abordé
70 Mots invariables		
71 Adverbes	Pour indiquer la manière, le lieu, le temps, la quantité, ...	En fonction du lexique abordé
72	Formation de l’adverbe	Adverbes en –ly
73	Place de l’adverbe	Règle de base
74	Degrés de comparaison	Règles de base
75		Autres règles
76 La phrase		
77 Phrase verbale simple	Phrase affirmative	
78	Phrase négative	Règles de base

79		Autres règles : no, no(body/thing), never
80	Phrase interrogative	Sans mot interrogatif + traduction de "est-ce que.. ?"
81		Avec les mots interrogatifs : how long/much/many, how(+ autres adj./adv.), who/whose, which, what, why, where, where...to/from, when
82		Mots interrogatifs utilisés avec préposition
83		Short answers
84		Question-tags
85	Phrase exclamative	
86 Phrase complexe	Propositions (phrases enchâssées) juxtaposées	
87	Propositions (phrases enchâssées) coordonnées	
88	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées relatives	Who, which, what, that/pas de relatif
89		Relatif avec préposition, whose, of which, pas de relatif
90	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées, complétives et circonstancielles	Because, if, that, when, where
91		After (that), as, as soon as, as long as, before, (al)though, till, until, while
92		As if, even if, except that, in case, provided, since, so that, unless, whenever, whereas
93	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées interrogatives indirectes	how long/much/many, how (+ autres adj.ou adv.), if, what, when, where, whether, which, who, why
94	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées infinitives	Avec ou sans « to », in order to
95		Verbes de volonté, de désir
96 Construction de la phrase	Place des compléments	Pronom après le verbe
97		Ordre (manière, lieu, temps)
98 Ponctuation		

Orthographe		
Modifications orthographiques	En fonction des points grammaticaux abordés	
Particularités orthographiques		
	Majuscule	

Tableau grammaire : Néerlandais (*Programme de langues germaniques dans l'enseignement de transition – Cahier4 : La langue. pp. 30*)

1 Groupe nominal		
2 Noms		
3	Genre	En fonction du lexique abordé
4	Pluriel	Règles générales : -en, -s
5	Pluriels irréguliers	En fonction du lexique abordé
6	Complément déterminatif (cas possessif)	Annies horloge/ Jan zijn boek...
7 Adjectifs		
8	Place de l'adjectif	
9	Règle d'accord de base	
10	Adjectifs en -en, adjectifs +s	
11	Adjectifs nominalisés	
12	Degrés de comparaison	Formes de base (réguliers et irréguliers)
13		Autres formes
14 Déterminants		
15	Articles	Formes et règles de base régissant l'emploi : de/het/ een/geen/pas d'article
16		Autres règles d'emploi
17	Démonstratifs	Die, deze, dat, dit
18		De-/hetzelfde, zo'n/zulke

19	Possessifs	
20	Interrogatifs	Welk(e) ?
21		Wat voor een... ?, wat voor... ?
22	Exclamatifs	Wat een... !
23	Indéfinis	Alle, een paar, veel, weinig
24		ander(e), elk(e), enkel(e), ieder(e), vele, weinige, heel (hele)
25		Allerlei, beide, dergelijk(e), enig(e), de meeste, sommige, verscheidene, verschillende
26	Numéraux	Cardinaux
27		Ordinaux
28 Pronoms	Personnels	Sujet – complément
29		Adverbes pronominaux personnels : daarmee / er...mee,...
30	Réfléchis	
31	Interrogatifs	Wie, wat, prép+wie
32		Waar+prép
33	Réciproques	
34	Relatifs	Die, dat, wat, prép+ wie
35		Waar+prép
36		Hetgeen, degene(n) die
37		Wie, wiens, wier
38	Possessifs	
39	Démonstratifs	Die (en lieu et place du pron.pers. 3 ^e masculin ou féminin), dat pers/ou d'un nom
40		Autres emplois de : die, dat, dit, deze
41		Daar/er + prép
42	Indéfinis	Alles, iemand, iedereen, iets, men, niemand, niets
43		Alle(n), allerlei, allemaal, andere(n), beide(n), enige(n), enkele(n), de meeste(n), sommige(n), vele(n), weinige(n)

44 Groupe nominal introduit par une préposition	Pour indiquer le temps, le lieu, la cause, le but, le moyen, la manière, l'opposition, l'accompagnement, l'exclusion, l'appartenance, la possession...	Aan, achter, bij, boven, door, gedurende, in, langs, met, na, naar, naast, om, onder, op, over, te, tegen, tegenover, tot, tussen, uit, van, voor, zonder
45		Behalve, binnen, buiten, door... heen, per, rond, sinds, sedert, tijdens, van...af, volgens
46 Groupe verbal		
47 Verbes spéciaux	Auxiliaires de mode	Emplois de base
48		Autres emplois
49	Verbes à particule séparable/inséparable	En fonction du lexique abordé
50	Verbes pronominaux	En fonction du lexique abordé
51 Temps		
52 Formes personnelles	Présent	
53	Prétérit	Verbes réguliers, zijn, hebben
54		Verbes irréguliers courants, en fonction du lexique abordé
55	Futur	zal/zullen
56		Autres expressions du futur : gaan +inf, présent + adv. de temps/compl.de temps
57	Conditionnel présent	
58	Passé composé	Ik ben gebleven, gegaan, gekomen, geweest Ik heb begrepen, gedaan, gedronken, opgebeld, gegeten, gegeven, gehad, gehoord, gekeken, gekocht, gekregen, geleerd, gelezen, geluisterd, gemaakt, genomen, geslapen, gespeeld, vergeten, gevonden, gewerkt, gezien
59		Autres verbes + choix des auxiliaires : en fonction du lexique abordé
60	Plus-que-parfait	
61	Futur antérieur	
62	Conditionnel passé	
63	Impératif	2 ^e personne
64		Formes alternatives de l'impératif
65 Formes infinitives	Avec « te »	En fonction du lexique abordé

66	Sans « te »	En fonction du lexique abordé
67		Double infinitif
68	Forme progressive	
69 Voix passive	Temps simples	
70	Temps composés	
71 Formation des mots		
72	Composés	En fonction du lexique abordé
73	Dérivés	En fonction du lexique abordé
74	Diminutifs	En fonction du lexique abordé
75 Mots invariables		
76 Adverbes	Pour indiquer la manière, le lieu, le temps, la quantité, ...	En fonction du lexique abordé
77	Degrés de comparaison	Règles de base
78		Autres règles
79 La phrase		
80 Phrase verbale simple	Phrase affirmative	
81	Phrase négative	Niet, geen, nog niet, niet meer, niemand, nooit, niets,
82		nog geen, geen meer
83	Phrase interrogative	Sans mot interrogatif + traduction de « est-ce que... ? »
84		Avec les mots interrogatifs : hoe, hoeveel, hoelang, hoe (+ adjectif/adverbe), wie, prép.+wie,welk, waarom, waar, waar... naartoe/vandaan, wanneer, wat
85		Autres mots interrogatifs : waar(+préposition), wat voor
86	Phrase exclamative	
87 Phrase complexe	Propositions (phrases enchâssées) juxtaposées	
88	Propositions (phrases enchâssées) coordonnées	
89	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées relatives	Die, dat, wat, waar(+préposition), wie, (préposition+)wie

90	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées, complétives et circonstancielles et interrogatives indirectes	Als, dat, hoeveel, hoelang, hoe(+adjectif/adverbe), of, omdat, toen, waar, waar(+préposition), waarom, wanneer, wat, wat voor, welk, (préposition+)wie
91		Daar, hoewel, indien, nadat, ofschoon, terwijl, totdat, voordat, zodra, zolang, zonder dat
92		Aangezien, alsof, behalve dat, doordat, nu, telkens als, opdat, zelfs als, zoals, zodat
93	Propositions (phrases enchâssées) subordonnées infinitives	te, om... te, zonder ... te
94		Door...te+inf, na... te +inf, hoe... te +inf, in plaats van ... te +inf
95 Construction de la phrase	Règles de construction de la phrase simple (inversion, place de la négation, place de l'infinitif, du participe passé et de la particule séparable)	
96	Règles de construction de la proposition subordonnée (rejet du groupe verbal)	
97	Place des compléments	Le pronom après le verbe
98		Compléments de temps # lieu
99		Autres règles générales
100 Ponctuation		

Orthographe

1 Règles d'orthographe	Voyelles/consonnes (simples/doubles)	
2 Particularités orthographiques		
3	Majuscule	
4	Tréma et tiret	

Annexe 8 Support reprenant les principaux champs thématiques ainsi que des précisions. Ce support servira, lorsque cela s'avère utile, à aider la personne interviewée dans ses réponses aux questions 1.1.2, 2.1.1.2.2, 2.1.2.2 et 3.1.1.

Cette liste est la synthèse de différentes publications ayant trait à l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère ainsi que du programme "Langues modernes" en vigueur aussi bien dans l'enseignement officiel que dans l'enseignement libre de la communauté française : Dieltjens, L : 1991 ; Gough, Chr : 2001 ; Howell, D : 1991 ; Rohrer, H-H : 1991 ; Ulburghs, J. (e.a.) : 1999.

Thèmes	Précisions
1. Identité et relations aux autres	
2.	Age
3.	Etapes de la vie
4.	Famille, parenté
5.	Amis
6.	Relations affectives
7.	Nationalité(s)
8.	Formules utiles
9.	La communication avec les autres
10. Description de personnes	
11.	Apparence générale
12.	Vêtements
13.	Description de tenues vestimentaires (tissus, coloris, motifs)
14.	Caractère
15.	Qualités/défauts
16. Sentiments et émotions	
17.	Joie, tristesse
18.	Amour/haine
19.	Se fâcher/réjouir
20.	Aimer/ne pas aimer
21. Le corps humain	
22.	Les membres
23.	La tête/le visage
24.	Mouvements du corps
25.	Les sens
26. La santé	
27.	L'hygiène
28.	Santé et maladie
29.	Les blessures
30.	Chez le médecin...
31.	A l'hôpital...
32. La maison	
33.	Le logement / types de logement
34.	Les pièces et le mobilier

35.	Le ménage, l'entretien
36.	Problèmes, pannes...

37. Nourriture et boissons	
38.	Les aliments
39.	Les boissons
40.	Cuisiner, la vaisselle
41.	Manger au restaurant
42. Le temps libre	
43.	Compléter son agenda, prendre des rdv
44.	Hobbies, intérêts
45.	Les activités culturelles
46.	Lectures, l'art, la musique
47. La vie quotidienne	
48.	Les soins quotidiens
49.	Les repas
50.	Le déroulement de la journée
51.	Acheter/vendre
52. Les médias	
53.	Presse écrite
54.	Presse audio-visuelle
55.	La publicité
56. Technologie	
57.	Electroménager
58.	Téléphonie, informatique, Audio-vidéo-Hi-Fi
59.	Bureautique
60. L'argent (de poche)	
61.	Richesse/pauvreté
62.	Salaire, épargne, dépenses
63. Voyages et transports	
64.	Les voyages, les vacances
65.	Les moyens de transports
66.	Les transports publics
67.	Les hébergements, locations, réservations, ...
68. Education	
69.	L'école (en général, type, options, langue(s)...))
70.	Les études supérieures (en général, orientation(s),
71.	La classe, le matériel scolaire
72. Le monde du travail	
73.	La vie active/le chômage

74.	Au bureau...
75.	Les affaires
76.	Métiers et professions
77. La religion	
78.	Les religions et la foi
79.	La vie religieuse
80. La politique	
81.	L'état, le gouvernement de la Belgique
82.	L'état, le gouvernement du/des pays de la langue cible
83. La paix et la guerre	
84.	Les forces de l'ordre et services de secours
85.	Les forces militaires
86. L'environnement	
87.	L'écologie/la pollution
88.	La nature
89.	La météo
90.	Le climat
91.	Animaux domestiques
92.	Animaux sauvages
93.	La ville / la campagne
94.	Catastrophes naturelles
95. La vie publique	
96.	Services publics
97.	Les lois "courantes " (interdits, limites, droits, ...)
98. L'actualité	
99. La culture	
100.	Us et coutumes belges
101.	Us et coutumes du/des pays de la langue cible
102. Les nombres et les quantités	
103. Les poids et les mesures	
104. Le temps qui passe	
105.	Date, année, mois, semaines, jours, saisons
106.	Jours fériés en Belgique
107.	Jours fériés dans le(s) pays de la langue cible
108. Mots-outils	
109.	Pronoms
110.	Adverbes
111.	Conjonctions

112.		Prépositions
113.		Situations dans l'espace
114.	Couleurs	
115.	Taille et formes	
116.	Noms géographiques	
117.		Noms des pays
118.		Adjectifs dérivés
119.		Régions

Annexe 9 Enquête "en ligne" destinée aux enseignants en langues germaniques du supérieur non universitaire et universitaire. Complément à l'interview structurée.

Note préliminaire pour le lecteur : les références {INSERTANS :21869X33(39)X303(304/308)} renvoient à des insertions automatiques du logiciel d'enquête ; insertions reprenant les réponses des répondants à la question de la langue, de l'option et de l'année de référence.

ML - Identification des besoins des apprenants en langues germaniques

Questionnaire web destiné aux enseignants de langues germaniques en BAC1 (voire BAC2 si c'est le premier cours de langues dans le cursus des étudiants du supérieur)

Nous vous remercions de bien vouloir respecter cette consigne.

Dany Etienne

Nous sommes à votre entière disposition. N'hésitez pas à nous contacter en cas de questions, suggestions, critiques, problèmes techniques... dany.etienne@uclouvain.be.

Généralités

En fonction des réponses données, certaines sous-questions peuvent apparaître.

*** 1 : Vous êtes :**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ un homme
☐ une femme

*** 2 : Vous enseignez dans le supérieur depuis :**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ moins de 5 ans
☐ 5 à 10 ans
☐ 11 à 20 ans
☐ plus de 20 ans

*** 3 : Les réponses que vous fournirez ci-après concernent un cours de langues germaniques que vous donnez dans le supérieur :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ supérieur de type court
☐ supérieur de type long
☐ supérieur universitaire

*** 4 : Les réponses aux questions suivantes sont en rapport avec le cours :**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ d'allemand
☐ d'anglais
☐ de néerlandais

*** 4bis : Cours que vous donnez dans une section**

Au cas où vous donneriez un cours similaire dans différentes catégories d'études, ne choisissez svp qu'une seule catégorie. Les réponses que vous fournirez ci-après doivent en effet se concentrer sur un seul cours.

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ sciences humaines et sociales
- ☐ sciences exactes
- ☐ sciences de la santé
- ☐ agronomique
- ☐ architecture
- ☐ artistique
- ☐ économique
- ☐ paramédicale
- ☐ pédagogique
- ☐ sociale
- ☐ technique
- ☐ traduction et interprétariat

Généralités concernant le cours {INSERTANS :21869X33X303}

Les réponses doivent concerner le cours {INSERTANS :21869X33X303} que vous donnez dans la catégorie {INSERTANS :21869X33X304} du {INSERTANS :21869X33X257}

*** 7 : Ce cours {INSERTANS :21869X33X303} est-il bien le premier cours de langues du parcours du supérieur de l'étudiant ?**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Oui
- ☐ Non

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7']

*** 5 : Quel est le niveau de départ de ce cours {INSERTANS :21869X33X303} que vous donnez dans la catégorie {INSERTANS :21869X33X304} du {INSERTANS :21869X33X257} ?**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Niveau "0" ou "débutant intégral"
- ☐ Niveau débutant ou "faux" débutant (on ne suppose pas vraiment de connaissance de départ, mais il vaut mieux déjà avoir suivi un cours pour ne pas être confronté à l'impossible)
- ☐ Niveau intermédiaire
- ☐ Niveau avancé
- ☐ Autre

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 6 : A raison de combien d'heures/année ce cours est-il dispensé ?**

Écrivez votre réponse ici :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 8 : Ce cours se donne en :**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ BAC1
- ☐ BAC2
- ☐ BAC3
- ☐ Master1
- ☐ Master2

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 9 : Ce cours {INSERTANS :21869X33X303} que vous donnez dans la catégorie "{INSERTANS :21869X33X304}" en {INSERTANS :21869X39X308} se donne au :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ 1er quadri
- ☐ 2ème quadri

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

10 : Définissez au mieux, en une seule phrase, l'objectif prioritaire de ce cours {INSERTANS :21869X33X303} que vous donnez dans la catégorie "{INSERTANS :21869X33X304}".

- Écrivez votre réponse ici :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 11 : Au vu des activités organisées et de la matière vue au cours, le cours {INSERTANS :21869X33X303} que vous donnez dans la catégorie "{INSERTANS :21869X33X304}" apparaît-il comme un cours de langue général ou spécifique ?**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Tout à fait général
- ☐ En grande partie général
- ☐ Plutôt général
- ☐ 50/50
- ☐ Plutôt spécifique
- ☐ En grande partie spécifique
- ☐ Tout à fait spécifique

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ' et si vous avez répondu '50/50' ou 'Plutôt spécifique' ou 'En grande partie spécifique' ou 'Tout à fait spécifique' à la question '11 ']

Il y a quatre grands domaines d'utilisation de la langue :

(i) le domaine privé personnel : utilisation de la langue dans la sphère privée, parler de soi, de sa famille, de son métier de façon tout à fait générale, etc).

(ii) le domaine public : utilisation de la langue "à l'extérieur", c'est à dire partout où l'utilisateur va à la rencontre d'autres personnes : dans une administration, un restaurant, en voyage, dans la rue, etc.

(iii) le domaine professionnel : utilisation de la langue dans des situations propres au milieu professionnel : gérer/suivre des réunions, faire/suivre un exposé, rédiger/comprendre un rapport, gérer des appels téléphoniques, rédiger/comprendre des courriers formels, etc.

(iv) le domaine académique : utilisation de la langue dans le milieu académique : savoir suivre/donner une conférence, rédiger/comprendre des textes scientifiques, suivre/diriger un séminaire, etc.

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ Vocabulaire
- ☐ Grammaire
- ☐ Domaines d'utilisation de la langue (voir "aide" pour une brève définition)
- ☐ Genres textuels (presse écrite, audio-visuelle, brochures, sites web, textes scientifiques, courriers professionnels, etc)

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 13 : D'après la matière vue au cours et les activités qui y sont proposées, diriez-vous qu'il a une orientation prioritairement :**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ dite classique (on travaille principalement la CL, on fait de la grammaire lorsque l'occasion se présente ou que les circonstances l'exigent et on étoffe le vocabulaire)
- ☐ communicative
- ☐ mixte, on travaille les quatre aptitudes ainsi que le vocabulaire et la grammaire

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ' et si vous avez répondu 'communicative' à la question '13 ']

*** 13bis : Vous estimez que votre cours est prioritairement communicatif. Est-ce avec :**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ une prépondérance d'activités en interaction écrite
- ☐ une prépondérance d'activités en interaction orale
- ☐ une répartition égale des activités d'interaction

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Niveau débutant ou "faux" débutant (on ne suppose pas vraiment de connaissance de départ, mais il vaut mieux déjà avoir suivi un cours pour ne pas être confronté à l'impossible)' ou 'Niveau intermédiaire' ou 'Niveau avancé' à la question '5 ' et si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 14 : Quels sont les chapitres grammaticaux que vous considérez comme prérequis, c'est à dire acquis au niveau des humanités et sur lesquels vous ne revenez a priori plus.**

Certains cours, axés sur les aspects communicatifs de la maîtrise d'une langue, ne définissent peut-être pas des prérequis en tant que tels. Cependant, tout cours de langue qui ne part pas du niveau 0 ou débutant intégral est, par définition, construit sur une base que l'étudiant est supposé avoir acquise. C'est cette base que nous appelons prérequis.

Écrivez votre réponse ici :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Niveau débutant ou "faux" débutant (on ne suppose pas vraiment de connaissance de départ, mais il vaut mieux déjà avoir suivi un cours pour ne pas être confronté à l'impossible)' ou 'Niveau intermédiaire' ou 'Niveau avancé' à la question '5 ' et si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 14bis : Si vous constatez des lacunes (graves) chez certains étudiants, êtes-vous disposé(e) à réaborder ces aspects au(x) cours, malgré le fait qu'ils soient considérés comme acquis ?**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Oui. J'adapte mon cours aux difficultés du groupe.
- ☐ Non, l'étudiant doit revoir par lui-même, avec l'aide de ses propres supports
- ☐ Non, l'étudiant doit revoir par lui-même, avec l'aide de matériel d'auto-apprentissage laissé à sa disposition au centre/labo de langues/à la bibliothèque de l'institution
- ☐ Non, l'étudiant doit revoir par lui-même, avec l'aide du matériel de révision sous forme de théorie adaptée et d'exercices ciblés et individualisés que vous lui fournissez
- ☐ Non, l'étudiant est invité à suivre un cours de mise à niveau proposé dans l'institution
- ☐ Non, l'étudiant est invité à suivre un cours de mise à niveau en dehors de l'institution, c. à d. à ses propres frais et en dehors de son programme de cours.

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Niveau débutant ou "faux" débutant (on ne suppose pas vraiment de connaissance de départ, mais il vaut mieux déjà avoir suivi un cours pour ne pas être confronté à l'impossible)' ou 'Niveau intermédiaire' ou 'Niveau avancé' à la question '5 ' et si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 15 : Quels sont les chapitres ou thèmes lexicaux que vous considérez comme prérequis, c'est-à-dire acquis au cours des humanités et sur lesquels vous ne revenez a priori plus ?**

Il s'agit de thématiques générales. Notre objectif est de déterminer une tendance globale, sachant que nous ne pourrions jamais dresser une seule liste précise de mots à maîtriser ; liste qui, par ailleurs, devrait alors idéalement convenir à toutes les orientations d'études envisageables en Communauté française. Comme pour la grammaire, certains cours, axés sur les aspects communicatifs de la maîtrise d'une langue, ne définissent pas des prérequis lexicaux en tant que tels. Cependant, tout cours de langue qui ne part pas du niveau 0 ou débutant intégral est, par définition, construit sur une base que l'étudiant est supposé avoir acquise. C'est cette base que nous appelons prérequis.

Écrivez votre réponse ici :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Niveau débutant ou "faux" débutant (on ne suppose pas vraiment de connaissance de départ, mais il vaut mieux déjà avoir suivi un cours pour ne pas être confronté à l'impossible)' ou 'Niveau intermédiaire' ou 'Niveau avancé' à la question '5 ' et si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 15bis : Si vous constatez des lacunes (graves) chez certains étudiants, êtes-vous disposé(e) à réaborder ces aspects au(x) cours, malgré le fait qu'ils soient considérés comme acquis ?**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Oui. J'adapte mon cours aux difficultés du groupe.
- ☐ Non, l'étudiant doit revoir par lui-même, avec l'aide de ses propres supports
- ☐ Non, l'étudiant doit revoir par lui-même, avec l'aide de matériel d'auto-apprentissage laissé à sa disposition au centre/labo de langues/à la bibliothèque de l'institution
- ☐ Non, l'étudiant doit revoir par lui-même, avec l'aide du matériel de révision sous forme de théorie adaptée et d'exercices ciblés et individualisés que vous lui fournissez
- ☐ Non, l'étudiant est invité à suivre un cours de mise à niveau proposé dans l'institution
- ☐ Non, l'étudiant est invité à suivre un cours de mise à niveau en dehors de l'institution, c. à d. à ses propres frais et en dehors de son programme de cours.

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 16 : Par rapport aux exigences de votre cours, quels champs thématiques suivants estimez-vous devoir faire partie de la matière du 3ème degré des humanités afin qu'ils soient fraîchement ancrés dans la mémoire des étudiants ? (en nuancant leur degré d'importance sur l'échelle proposée)**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Très important	Important	Pas d'avis	Peu important	Pas important du tout
Caractérisation personnelle	☐	☐	☐	☐	☐
Maison, foyer, environnement	☐	☐	☐	☐	☐
Vie quotidienne	☐	☐	☐	☐	☐
Congés et loisirs	☐	☐	☐	☐	☐
Voyages	☐	☐	☐	☐	☐
Relations avec les autres (de parenté, sentimentale(s), hiérarchique(s), etc)	☐	☐	☐	☐	☐
Santé et bien-être	☐	☐	☐	☐	☐
Education (parcours scolaire, options, cours, école, etc)	☐	☐	☐	☐	☐
Achats	☐	☐	☐	☐	☐
Nourriture et boissons	☐	☐	☐	☐	☐
Services (services publics, administrations, etc)	☐	☐	☐	☐	☐
Lieux (géographiques, mais aussi, directions, indications, savoir situer, etc)	☐	☐	☐	☐	☐
Langue(s) étrangère(s) (utilisation(s), niveau(x), parcours d'apprentissage)	☐	☐	☐	☐	☐
Temps météorologique	☐	☐	☐	☐	☐
Temps chronologique/ le temps qui passe	☐	☐	☐	☐	☐
Actualités (au sens large)	☐	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 17 : Quels genres textuels sont prioritairement exploités lors des activités organisées aux cours ?**

Sélectionnez les 5 genres textuels les plus abordés.

Veillez choisir AU PLUS 5 réponses :

- ☐ Presse écrite (quotidiens)
- ☐ Magazines
- ☐ Presse audio-visuelle (JTs)
- ☐ Documentaires télévisés
- ☐ Autres émissions télévisées ou radio
- ☐ Textes audio provenant de matériel pédagogique
- ☐ Romans / nouvelles

- ☐ Brochures
- ☐ Sites web
- ☐ Textes écrits provenant de matériel pédagogique
- ☐ Revues/magazines pédagogiques

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 18 : Quelles sont les compétences stratégiques que vous mobilisez chez l'étudiant ?**

Le CECR définit la compétence stratégique comme étant l'ensemble des moyens utilisés par l'utilisateur d'une langue pour exécuter la tâche communicative avec succès et de la façon la plus complète et économique possible (CECR : 48). C'est donc l'aptitude qu'a l'apprenant à mobiliser et utiliser tous les moyens qui sont à sa disposition afin de parvenir à ses fins (d'un point de vue communicatif).

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent

:

- ☐ Utilisation du dictionnaire
- ☐ Gestuelle et nuance dans l'intonation dans les exposés oraux
- ☐ Dédurre le sens des mots à partir du contexte
- ☐ Utilisation de para/périphrases

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 19 : Quelles sont les cinq principales tâches que les étudiants sont amenés à réaliser lors de vos cours ?**

Veillez choisir AU PLUS 5 réponses :

- ☐ Compréhensions à l'audition (Fill in)
- ☐ Compréhensions à l'audition (QCM)
- ☐ Compréhensions à l'audition (Questions ouvertes, réponses en français)
- ☐ Compréhensions à l'audition (Questions ouvertes, réponses en langue cible)
- ☐ Compréhensions à l'audition (Faire la synthèse de l'extrait écouté en français)
- ☐ Compréhensions à l'audition (Faire la synthèse de l'extrait écouté en langue cible)
- ☐ Compréhensions à la lecture (QCM)
- ☐ Compréhensions à la lecture (Questions ouvertes, réponses en français)
- ☐ Compréhensions à la lecture (Questions ouvertes, réponses en langue cible)
- ☐ Compréhensions à la lecture (Faire la synthèse de l'extrait lu en français)
- ☐ Compréhensions à la lecture (Faire la synthèse de l'extrait lu en langue cible)
- ☐ Expressions orales de type expositives (exposés)
- ☐ Interactions orales (jeux de rôle, dialogues)
- ☐ Expressions écrites (résumés, rédactions)
- ☐ Interactions écrites (courriels, lettres)
- ☐ Explications grammaticales (théorie)
- ☐ Exercices de grammaire

☐ Exercices de vocabulaire

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 20 : Adaptez-vous le contenu du cours de BAC1 à l'actualité (faits récents présentés dans les médias) ?**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ De temps en temps
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 21 : Organisez-vous une évaluation continue ? En d'autres termes, organisez-vous des tests régulièrement pendant l'année qui permettent à l'étudiant de situer son niveau de compétence, ses acquis, son étude, etc ?**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Oui
- ☐ Non

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ' et si vous avez répondu 'Oui' à la question '21 ']

*** 22 : Qu'est-ce qui fait principalement partie de l'évaluation continue ? Sélectionnez les (maximum) 5 éléments essentiels.**

Veillez choisir AU PLUS 5 réponses :

- ☐ Tests de vocabulaire
- ☐ Test de grammaire
- ☐ Présentations orales (exposés seul ou en groupe)
- ☐ Interactions orales (jeux de rôles, discussions autour d'un thème donné, etc)
- ☐ Tests de compréhension à l'audition
- ☐ Tests de compréhension à la lecture
- ☐ Rédactions, synthèses écrites
- ☐ Participation au cours
- ☐ Présence au cours

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 23 : Sous quelle(s) forme(s) se déroule l'examen final ? (plusieurs réponses possibles)**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent

:

- ☐ Oral de type expositif
- ☐ Interaction orale

- ☐ Ecrit de type rédaction/synthèse
- ☐ Ecrit de type interactif (courriel, lettre)
- ☐ Compréhension à l'audition
- ☐ Compréhension à la lecture

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

24 : Que testez/vérifiez-vous à travers cet examen ?

- Écrivez votre réponse ici :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

*** 25 : Quel est le poids approximatif des éléments suivants dans la note finale : (en %)**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	N'intervient pas dans la note finale	0-10%	11-50%	51-89%	Plus de 90%
Evaluation continue	☐	☐	☐	☐	☐
Examen oral de type expositif	☐	☐	☐	☐	☐
Examen oral interactif	☐	☐	☐	☐	☐
Examen écrit de type rédaction/synthèse	☐	☐	☐	☐	☐
Examen écrit de type interactif (courriel, lettre)	☐	☐	☐	☐	☐
Compréhension à l'audition	☐	☐	☐	☐	☐
Compréhension à la lecture	☐	☐	☐	☐	☐
Questions portant sur la grammaire (exercices variés)	☐	☐	☐	☐	☐
Questions portant sur le vocabulaire (exercices variés)	☐	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '7 ']

26 : Selon votre expérience d'enseignant en BAC1, que peut/devrait/doit-on faire pour améliorer la transition entre le secondaire et le supérieur ?

- Écrivez votre réponse ici :

Nous vous remercions vivement pour votre participation. Dany Etienne

27 : Pour avoir la possibilité de gagner un des ouvrages mentionnés sur la page d'accueil, veuillez entrer votre adresse de courrier électronique ci-après :

Écrivez votre réponse ici :

Envoyer votre questionnaire.
Merci d'avoir complété ce questionnaire..

Annexe 10 Questionnaire destiné aux EG1

Cher participant,

Nous vous remercions de participer à cette enquête. Votre participation nous est essentielle.

Le questionnaire qui suit est entièrement anonyme. Il doit nous permettre d'identifier avec plus de précision quelles sont les exigences des cours de langues que vous suivez dans le supérieur et comment, avec le recul, vous jugez votre formation en langues reçue dans le secondaire, par rapport à ces exigences.

Afin d'assurer la validité des réponses, nous vous demandons de bien vouloir lire attentivement (et ensuite suivre) les indications ci-dessous :

Indications à suivre pour le remplissage des questionnaires

Pour répondre, vous mettez une croix (x) dans la case correspondant à votre choix.

La case ne peut pas être complètement noircie sauf pour une correction.

Exemple :



vide



correction



choix



vide

Vous pouvez employer indifféremment un stylo ou un bic de couleur foncée en marquant bien votre choix.

N'employez pas de Tipp-Ex ni d'effaceur pour corriger.

N'écrivez rien dans les colonnes de synchronisation à gauche et à droite (les colonnes avec les rectangles noirs ■■■)

Nous ne pourrions assez vous remercier pour votre participation et vous saurons gré de répondre individuellement aux questions.

N'hésitez pas à nous contacter pour toute suggestion, critique ou demande d'informations supplémentaires.

Dany Etienne

Université catholique de Louvain

Unité de didactique des langues germaniques

Place Cardinal Mercier, 14

B – 1348 Louvain-la-Neuve

Tél. : 010/ 47.85.72 Fax. : 010/47.88.99

courriel : dany.etienne@uclouvain.be

I. Généralités vous concernant :

1. Je suis ☐ un homme ☐ une femme
2. A la maison, on parle couramment (plusieurs choix possibles) ☐ le français ☐ le néerlandais ☐ l'allemand ☐ l'anglais ☐ Autre
3. J'ai été diplômé du secondaire en juin/septembre ☐ 2005 ☐ 2006 ☐ 2007 ☐ 2008 ☐ Autre Précisez
4. Je suis détenteur ☐ d'un diplôme de l'enseignement secondaire belge ☐ d'un diplôme étranger (passez à la 6).
5. Je suis issu du secondaire ☐ général de transition ☐ technique de transition ☐ jury central ☐ Autre Précisez
- 5bis de la ☐ Com. française ☐ Com. flamande ☐ Com. germanophone

6 Actuellement je poursuis des études dans l'enseignement

universitaire		supérieur de type court (3 ans)		supérieur de type long (5 ans)			
☐ Sciences humaines et sociales	☐ Sciences de la santé	☐ Cat. Agricole	☐ Cat. Technique	☐ Cat. Agricole	☐ Cat. Architecture	☐ Cat. Artistique	☐ Cat. Sociale
☐ Sciences exactes		☐ Cat. Sociale	☐ Cat. Paramédicale	☐ Cat. Économique	☐ Cat. Paramédicale	☐ Traduction & interprétariat	☐ Cat. Technique
		☐ Cat. Économique	☐ Cat. Artistique				

7. Actuellement, je suis en ☐ BAC1 ☐ BAC2 ☐ Autre

7bis Je suis

- ☐ étudiant de première génération (inscrit pour la première fois dans une institution universitaire ou non-universitaire) ☐ étudiant bisseur ou ayant effectué une réorientation

Toutes les réponses que vous fournirez ci-après doivent être en rapport avec la langue que vous indiquez en réponse à la question 9.

8. Dans mon cursus actuel, je suis le(s) cours de langue(s) suivant(s) (plusieurs choix possibles)

☐ Allemand ☐ Anglais ☐ Néerlandais ☐ Espagnol ☐ Autre

Indiquez le nombre d'heures/année

....heures/année heures/année heures/année heures/année heures/année

9. Les réponses fournies ci-après concernent le cours de (un choix parmi les cours sélectionnés à la 8)

☐ Allemand ☐ Anglais ☐ Néerlandais

10. Depuis le début de l'année, ma fréquentation à ce cours, en moyenne, est

☐ < à 25% ☐ comprise entre 25 et 50% ☐ comprise entre 50 et 75% ☐ > à 75%

11. J'ai suivi des cours de cette langue dans le secondaire ?

☐ Oui ☐ Non (Passez à la partie III, question 21.)

12. Si oui, pendant  Ne pas compter les éventuelles années de redoublement

☐ 2 ☐ 4 ☐ 6 ans

13. A raison de Au premier degré

☐ 0 h/sem ☐ 2h/sem ☐ 4 h/sem ☐ Autre

Précisez :

Au deuxième degré

☐ 0 h/sem ☐ 2h/sem ☐ 4 h/sem ☐ Autre

Précisez :

Au troisième degré

☐ 0 h/sem ☐ 2h/sem ☐ 4 h/sem ☐ Autre

Précisez :

II. Jugez la formation reçue dans le secondaire.

14.

Consigne : Pour chacune des activités suivantes, évaluez votre niveau de compétence dans la langue cible à la fin du secondaire, en utilisant l'échelle suivante : 0 = pas du tout compétent ⇔⇔⇔⇔⇔ 10= tout à fait compétent.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Compréhension à la lecture

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Compréhension à l'audition (pas des retranscriptions, mais bien des activités de compréhension)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Rappel : Toutes les réponses que vous fournirez ci-après doivent être en rapport avec la langue que vous avez indiquée ci-dessus en réponse à la question 9.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
■ Interaction orale (conversations, échanges, débats, jeux de rôles, dialogues)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	■
■ Expression orale de type expositive (présentations seul ou en groupe)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	■
■ Interaction écrite (de type lettres-réponses, courriels, mémos, etc)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	■
■ Expression écrite (de type résumés, synthèses écrites, essais/rapports/dissertations)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	■
■ Grammaire	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	■
■ Vocabulaire	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	■

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord			
■ 15. Dans l'ensemble, j'estime que le contenu des cours du secondaire en langue est adapté aux exigences du cours suivi actuellement dans le supérieur.	☐	☐	☐	☐	■		
16. Plus précisément, dans les activités suivantes, par rapport aux exigences du cours de langue actuel , j'estime que la préparation reçue dans le secondaire en langue a été :							
	Très bonne	Bonne	Plutôt bonne	Plutôt mauvaise	Mauvaise	Très mauvaise	
■ Compréhension à la lecture	☐	☐	☐	☐	☐	☐	■
■ Compr. à l'audition (pas des retranscriptions, mais bien des activités de <u>compréhension</u>)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	■
■ Interaction orale (conversations, débats, jeux de rôles, dialogues)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	■
■ Expr. orale de type expositive (présentations seul ou en groupe)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	■
■ Interaction écrite (de type lettres-réponses, courriels, mémos, etc)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	■
■ Expr. écrite (de type résumés, synthèses écrites, essais/dissertations)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	■
■ Grammaire	☐	☐	☐	☐	☐	☐	■
■ Vocabulaire	☐	☐	☐	☐	☐	☐	■

Rappel : Toutes les réponses que vous fournirez ci-après doivent être en rapport avec la langue que vous avez indiquée ci-dessus en réponse à la question 9.

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
17. J'estime que le secondaire présente un bon équilibre entre les différentes activités (de compréhension, d'interaction, d'expression et de gr/voc)	☐	☐	☐	☐
	passez à la 18	passez à la 17bis	passez à la 17bis	passez à la 17bis
17bis : Si je ne suis pas totalement d'accord : J'estime que le secondaire met trop la tendance sur (plusieurs choix possibles)	☐ l'expression écrite (résumés, dissertations)	☐ l'interaction orale (discussions, jeux de rôle)	☐ l'expression orale de type expositive	
	☐ l'interac. écrite (lettres, courriels)	☐ la grammaire	☐ le vocabulaire	
	☐ la compr. à l'audition	☐ la compréhension à la lecture		
17ter : Si je ne suis pas totalement d'accord : J'estime que le secondaire ne met pas suffisamment l'accent sur : (plusieurs choix possibles)	☐ l'expression écrite (résumés, dissertations)	☐ l'interaction orale (discussions, jeux de rôle)	☐ l'expression orale de type expositive	
	☐ l'interac. écrite (lettres, courriels)	☐ la grammaire	☐ le vocabulaire	
	☐ la compr. à l'audition	☐ la compréhension à la lecture		

Voici le sens que nous attribuons à l'échelle suivante :

"Rarement" signifie : "environ une fois par mois" "De temps en temps" signifie : « moins d'une fois par semaine, mais plus d'une fois par mois »
 "Souvent" signifie : "environ une fois par semaine" ; "Très souvent" signifie : « plus d'une fois par semaine ».

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Très souvent
18. Dans les activités de compréhension à la lecture , dans le cours de langue du secondaire, vous étiez amené à répondre à des questions ouvertes.	☐	☐	☐	☐	☐
Si c'était le cas <u>18bis</u> : deviez-vous répondre en langue cible ? (c'est-à-dire la langue étudiée)	☐	☐	☐	☐	☐
19. Dans les activités de compréhension à l'audition , dans le cours de langue du secondaire, vous étiez amené à répondre à des questions ouvertes.	☐	☐	☐	☐	☐
Si c'était le cas <u>19bis</u> : deviez-vous répondre en langue cible ? (c'est-à-dire la langue étudiée)	☐	☐	☐	☐	☐
	Tout à fait profitable	Profitable	Peu profitable	Pas profitable	Pas profitable du tout
20. Vu les exigences du cours de langue actuel, j'estime que le fait d'avoir dû répondre en langue cible aux questions de compr. à la lecture/l'audition m'a été	☐	☐	☐	☐	☐

Rappel : Toutes les réponses que vous fournirez ci-après doivent être en rapport avec la langue que vous avez indiquée ci-dessus en réponse à la question 9.

III. Le cours de langue du supérieur

21. Quel est le niveau de départ du cours de langue que vous suivez actuellement ?

☐ Niveau 0 ou
"débutant intégral"

☐ Niveau débutant ou "faux
débutant" (on ne suppose pas vraiment de
connaissance de départ, mais il vaut mieux avoir déjà
suivi un cours pour ne pas être confronté à l'impossible)

☐ Niveau
intermédiaire

☐ Niveau avancé

☐ Autre

Précisez :

☐ Je l'ignore

22. Le niveau du cours de langue actuel est trop élevé.

Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐

22bis Si vous êtes d'accord : J'estime que c'est dû à un niveau trop bas dans le secondaire.

23. Le niveau du cours actuel est trop faible ?

23bis Si vous êtes d'accord : J'estime que c'est dû à une bonne préparation dans le secondaire ?

24. Le niveau du cours actuel est adapté au niveau obtenu en fin de secondaire.

25. Le cours de langue actuel présuppose de bons prérequis en grammaire.

Précisez lesquels :

26. Le cours de langue actuel présuppose de bons prérequis en vocabulaire.

Précisez lesquels :

Rappel : Toutes les réponses que vous fournirez ci-après doivent être en rapport avec la langue que vous avez indiquée ci-dessus en réponse à la question 9.

27. Par rapport aux exigences du cours de langue actuel, il est important que les activités suivantes aient été exercées dans le secondaire.

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord	
■ a) Me présenter et parler de moi (famille, études, centres d'intérêt)	☐	☐	☐	☐	■
■ b) Dialoguer avec un interlocuteur (type jeu de rôle)	☐	☐	☐	☐	■
■ c) Participer à une conversation avec plusieurs interlocuteurs	☐	☐	☐	☐	■
■ d) Présenter devant le groupe des informations diverses	☐	☐	☐	☐	■
■ e) Présenter et développer un avis argumenté par écrit	☐	☐	☐	☐	■
■ f) Présenter et développer un avis argumenté à l'oral	☐	☐	☐	☐	■
■ g) Tenir une conversation téléphonique	☐	☐	☐	☐	■
■ h) Préparer et effectuer un séjour d'études	☐	☐	☐	☐	■
■ i) Obtenir des informations dans le cadre d'un voyage	☐	☐	☐	☐	■
■ j) Me présenter à un entretien d'embauche	☐	☐	☐	☐	■
■ k) Rédiger mon curriculum vitae	☐	☐	☐	☐	■
■ l) Rédiger une lettre de motivation	☐	☐	☐	☐	■
■ m) Rédiger un courrier électronique	☐	☐	☐	☐	■
■ n) Rédiger un résumé de texte	☐	☐	☐	☐	■
■ o) Comprendre une émission à la radio	☐	☐	☐	☐	■
■ p) Comprendre une émission télévisée	☐	☐	☐	☐	■
■ q) Lire et comprendre des articles de presse	☐	☐	☐	☐	■
■ r) Lire et relever une information pertinente sur un site web	☐	☐	☐	☐	■
■ s) Utiliser un dictionnaire	☐	☐	☐	☐	■
■ t) Utiliser des outils en ligne (traducteurs, dictionnaires, etc)	☐	☐	☐	☐	■
■ u) Faire des traductions	☐	☐	☐	☐	■
■ v) Ouverture aux aspects culturels du pays de la langue	☐	☐	☐	☐	■
■ 28. La connaissance de l'alphabet phonétique vous est utile.	☐	☐	☐	☐	■

Rappel : Toutes les réponses que vous fournirez ci-après doivent être en rapport avec la langue que vous avez indiquée ci-dessus en réponse à la question 9.

29. Donnez d'autres activités en langues qu'il est utile d'exercer dans le secondaire afin d'être idéalement préparé aux cours de langues du supérieur.

IV. L'évaluation continue dans le cadre du cours de langues du supérieur

30. Dans le cadre du cours de langue actuel, l'enseignant organise-t-il une évaluation continue (c'est-à-dire une série de tests ET/OU d'activités évaluées pendant l'année) ? ☐ Oui ☐ Non (passez à la partie V, question 33)
- 30bis Si oui, intervient-elle dans votre note finale ? ☐ Oui ☐ Oui, mais certains tests seulement ☐ Non ☐ Je l'ignore
31. Dans la mesure où elle intervient dans la note finale, dans quelle proportion est-ce ? ☐ - de 20% ☐ entre 20 et 50% ☐ entre 50 et 75% ☐ + de 75% ☐ Je l'ignore
- | 32. Font partie de cette évaluation continue : | Formatif(s)
(n'intervien(nen)t pas dans la cote finale) | Certificatif(s)
(intervien(nen)t dans la cote finale) | J'ignore si c'est certif. ou formatif | Ne font pas l'objet d'une éval. cont. |
|--|--|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Des tests de vocabulaire | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Des tests de grammaire | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Des compréhensions à la lecture | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Des compréhensions à l'audition | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Des expressions écrites | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Des présentations orales (seul) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Des présentations orales en groupe | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Des tests de synthèse après une unité | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| La présence aux cours | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Autres éléments faisant partie d'une évaluation continue : (précisez svp. si c'est formatif/certificatif/si vous l'ignorez)

Rappel : Toutes les réponses que vous fournirez ci-après doivent être en rapport avec la langue que vous avez indiquée ci-dessus en réponse à la question 9.

V. Mon utilisation de la langue en dehors des exigences/activités du cours, sur ma propre initiative.

"Rarement" (environ une fois par mois)

"De temps en temps" (moins d'une fois par semaine, mais plus d'une fois par mois)

"Souvent" (environ une fois par semaine)

"Très souvent" (plus d'une fois par semaine)

	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Très souvent	
33. Lorsque vous étiez dans le secondaire, en dehors des exigences du cours du secondaire, donc sur votre propre initiative, utilisez-vous, de manière productive (parler/écrire) la langue cible ?	☐	☐	☐	☐	☐	■
34. Lorsque vous étiez dans le secondaire, en dehors des exigences du cours du secondaire, preniez-vous l'initiative d'écouter des programmes (radio/TV) ou de lire des informations (journal, revue, internet) dans la langue cible ?	☐	☐	☐	☐	☐	■
35. <u>Actuellement</u> , en dehors des exigences du cours de langue que vous suivez, parlez-vous la langue étudiée ?	☐	☐	☐	☐	☐	■
36. <u>Actuellement</u> , en dehors des exigences du cours de langue que vous suivez, utilisez-vous par écrit la langue étudiée ?	☐	☐	☐	☐	☐	■
37. Lorsque vous étiez dans le secondaire, avez-vous suivi des cours particuliers de la langue en question ?	☐ Oui		☐ Non			■
38. <u>Actuellement</u> , en dehors des exigences du cours de langue que vous fréquentez, suivez-vous des cours supplémentaires/particuliers de la langue étudiée ?	☐ Oui		☐ Non			■

39. LORSQUE VOUS ETIEZ DANS LE SECONDAIRE, précisez dans quelles situations, en dehors des cours, vous utilisiez la langue cible ?
Distinguez si possible, svp, parler et écrire.

40. A L'HEURE ACTUELLE, précisez dans quelles situations, en dehors des cours, vous utilisez la langue cible ?
Distinguez si possible, svp, parler et écrire.

41. Selon vous, que peut-on faire/que doit/devrait-on changer pour améliorer la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, du point de vue du cours de langue ?

Nous vous remercions pour votre participation.

Annexe 11 Questionnaire destiné aux enseignants en langues du troisième degré de l'enseignement général de transition.

Note préliminaire pour le lecteur : les références {INSERTANS :84322X36(37/38)X220(221/222)} renvoient à des insertions automatiques du logiciel d'enquête ; insertions reprenant les réponses des répondants à la question de la langue, de l'option et de l'année de référence.

Esec - Identification des besoins des apprenants en langues germaniques

Ce questionnaire vise à mieux identifier les besoins prioritaires en langues germaniques des élèves du secondaire général de transition.

Il est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat qui a pour objectif global de contribuer à l'amélioration de la transition entre le secondaire général dit de transition et le supérieur.

Notre demande de participation s'adresse aux enseignants en langues germaniques du troisième degré de l'enseignement général de transition en question.

Sans votre participation, notre recherche serait caduque. D'ores et déjà, nous avons à cœur de vous remercier vivement.

Afin de manifester modestement toute notre gratitude, nous vous donnons la possibilité de participer à un tirage au sort. Pour participer à ce tirage au sort, il vous suffira d'encoder votre adresse de courrier électronique à la fin de l'enquête.

Ce questionnaire est entièrement anonyme. Aucune donnée privée ou concernant l'institution dans laquelle vous enseignez ne sera collectée, ni gardée en mémoire d'une quelconque façon que ce soit. Les adresses électroniques serviront uniquement à désigner puis contacter les gagnants du tirage au sort. Aucune donnée ne sera en aucun cas transmise à des tiers.

Si vous souhaitez de plus amples informations ou pour toute suggestion, tout avis ou commentaire : dany.etienne@uclouvain.be.

Question préliminaire

Le cadre de notre recherche se limite à l'heure actuelle au troisième degré de l'enseignement secondaire général de transition. En effet, un des objectifs poursuivis est d'oeuvrer en vue d'une amélioration de la transition entre le secondaire et le supérieur.

*** 0Intro : Dispensez-vous des cours de langues germaniques dans le troisième degré de l'enseignement général de transition ?**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

☐ Oui

☐ Non

Généralités

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro']

*** 1 : Vous êtes :**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

☐ Femme

☐ Homme

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro']

*** 2 : Vous enseignez dans le secondaire (plusieurs choix possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ général de transition
- ☐ technique de transition
- ☐ technique de qualification
- ☐ professionnel
- ☐ enseignement spécial

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 3 : Vous enseignez dans un établissement de l'enseignement (plusieurs choix possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ officiel de la Communauté française
- ☐ libre subventionné par la Communauté française
- ☐ communal
- ☐ provincial

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 4 : Vous enseignez dans le secondaire depuis :**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ moins de 5 ans
- ☐ 5 à 10 ans
- ☐ 11 à 20 ans
- ☐ plus de 20 ans

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 5 : Vous donnez des cours (plusieurs choix possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ d'allemand
- ☐ d'anglais
- ☐ de néerlandais

G1

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 6 : Les réponses fournies ci-après dans ce questionnaire concerneront uniquement le cours (1 seul choix possible)**

La réponse à la question suivante est déterminante pour la suite du questionnaire. En effet, les questions suivantes seront toutes en rapport avec le choix indiqué à cette question.

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ d'allemand
- ☐ d'anglais
- ☐ de néerlandais

G2

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 6bis : Ce cours {INSERTANS :84322X36X220} est un cours de**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

☐ LM1 4h/semaine

☐ LM1 2h/semaine

☐ LM2 4h/semaine

☐ LM2 2h/semaine

☐ LM3 4h/semaine

☐ LM3 2h/semaine

☐ Autre

G3

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 6ter : Plus précisément encore, les réponses qui suivent concerneront le cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} de :**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

☐ 5ème

☐ 6ème

Environnement "scolaire"

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 7 : La/Les classe(s) dans la/les~quelle(s) vous donnez le cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223} a/ont cette année combien d'élèves ?**

Écrivez votre réponse ici :

Si vous donnez plusieurs fois le même cours,
veuillez faire la moyenne des élèves des 2, 3, etc
classes dans lesquelles vous donnez le cours en
question. Merci.

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 8 : Le cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223} dont vous parlerez ci-après est un cours que vous donnez dans une école D+ ?**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

☐ Oui

☐ Non

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 9 : Estimez-vous que le local qui vous est attribué pour le cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223} est**

Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Tout à fait adapté à ce cours
- ☐ Adapté à ce cours
- ☐ Peu adapté à ce cours
- ☐ Pas adapté du tout à ce cours

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' *et* si vous avez répondu 'Peu adapté à ce cours' ou 'Pas adapté du tout à ce cours' à la question '9 ']

*** 9bis : Si vous avez répondu peu ou pas adapté, diriez-vous que c'est parce que (plusieurs choix possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ Le local est trop petit
- ☐ Il n'y a pas assez de bancs et de chaises
- ☐ Il vous est impossible de réorganiser la disposition des tables à votre convenance
- ☐ Il manque de matériel audiovisuel
- ☐ Vous devez travailler dans un local conçu pour d'autres cours (labo de sciences, p. ex.)

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 10 : Dans le local qui est attribué à ce cours, vous disposez des éléments suivants (en bon état de fonctionnement) : (plusieurs choix possibles)**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ d'un téléviseur
- ☐ d'un magnétoscope
- ☐ d'un lecteur DVD
- ☐ d'une radio avec un lecteur cassettes (pas de CD)
- ☐ d'une radio avec lecteur cassettes et/ou CD
- ☐ d'une radio avec lecteur cassettes et/ou CD et/ou port USB (pour MP3)
- ☐ d'un rétroprojecteur
- ☐ d'un ordinateur
- ☐ d'un projecteur data
- ☐ d'un accès à internet
- ☐ de dictionnaires

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'de dictionnaires' à la question '10 ']

*** 10bis : Si oui, combien de dictionnaire y a-t-il en classe ?**

Écrivez votre réponse ici :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 11 : Dans l'école, disposez-vous d'une salle informatique ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Oui
☐ Non

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Oui' à la question '11 ']

*** 11bis : Si oui, est-elle équipée de postes en bon état de marche (mémoire suffisante, logiciels compatibles et à jour, etc) ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Oui
☐ Non

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Oui' à la question '11 ']

*** 11ter : Si oui, dispose-t-elle de postes en suffisance pour que vous puissiez travailler à**

Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ 1 élève par poste
☐ 2 élèves par poste
☐ 3 élèves par poste
☐ plus de 3 élèves par poste

Le contenu des cours 1/2

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 12 : Estimez le niveau de compétence des élèves qui arrivent dans votre classe {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}**

Consigne :
Pour
chacune
des
activités
suivantes,
évaluez le
niveau de
compétence
en utilisant
l'échelle
suivante : 0
= pas
compétent

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Compréhension à la lecture	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compréhension à l'audition	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interaction orale (conversations,	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

du tout
>>>>> 10=
tout à fait
compétent.

échanges, jeux
de rôles)

Expression

orale de type
expositive
(exposés)

Interaction

écrite
(courriels,
lettres)

Expression
écrite (résumés,
synthèses
écrites,
rédactions)

Grammaire

Vocabulaire

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 13 : Lorsque les élèves {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223} expriment des besoins particuliers en matière d'apprentissage de la langue, ces demandes concernent :**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Un besoin de d'avantage d'exercice en	Un besoin de moins d'exercice en	Pas de besoin particulier exprimé par les élèves en
Compréhension à la lecture	☐	☐	☐
Compréhension à l'audition	☐	☐	☐
Interaction orale (conversations, échanges, jeux de rôles)	☐	☐	☐
Expression orale de type expositive (exposés)	☐	☐	☐
Interaction écrite (courriels, lettres)	☐	☐	☐
Expression écrite (résumés, synthèses écrites, rédactions)	☐	☐	☐
Grammaire	☐	☐	☐
Vocabulaire	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

13bis : Autres besoins exprimés par les élèves et pour lesquels ils auraient besoin de DAVANTAGE d'exercice :

Écrivez votre réponse ici :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

13ter : Autres besoins exprimés par les élèves pour lesquels ils auraient besoin de MOINS d'exercice :

Écrivez votre réponse ici :

Le contenu des cours 2/2

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14-a : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Se présenter et parler de soi (famille, études, centres d'intérêt)	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Totalement en désaccord' ou 'Plutôt en désaccord' à la question '14-a ']

*** 14-a-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14-b : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Dialoguer avec un interlocuteur (type jeu de rôle)	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Totalelement en désaccord' ou 'Plutôt en désaccord' à la question '14-b ']

*** 14-b-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14c : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Participer à une conversation avec plusieurs interlocuteurs	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Totalelement en désaccord' ou 'Plutôt en désaccord' à la question '14c ']

*** 14c-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14d : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Présenter devant le groupe des informations diverses	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '14d ']

*** 14d-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14e : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Présenter et développer un avis argumenté par écrit	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '14e ']

*** 14e-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14f : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Présenter et développer un avis argumenté à l'oral	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Totalement en désaccord' ou 'Plutôt en désaccord' à la question '14f ']

*** 14f-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14g : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Tenir une conversation téléphonique	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '14g ']

*** 14g-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14h : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Préparer et effectuer un séjour d'études	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '14h ']

*** 14h-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14i : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Obtenir des informations dans le cadre d'un voyage	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Totalement en désaccord' ou 'Plutôt en désaccord' à la question '14i ']

*** 14i-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14j : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Se présenter à un entretien d'embauche	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '14j ']

*** 14j-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14k : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Rédiger son curriculum vitae	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Totalement en désaccord' ou 'Plutôt en désaccord' à la question '14k ']

*** 14k-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14l : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Rédiger une lettre de motivation	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '14l ']

*** 14l-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14m : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Rédiger un courrier électronique	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '14m ']

*** 14m-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14n : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Rédiger un résumé de texte	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '14n ']

*** 14n-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14o : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Comprendre une émission à la radio	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '14o ']

*** 14o-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14p : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Comprendre une émission télévisée	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '14p ']

*** 14p-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14q : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Lire et comprendre des articles de presse	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '14q ']

*** 14q-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14r : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Lire et relever une information pertinente sur un site web	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '14r ']

*** 14r-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14s : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Utiliser un dictionnaire	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '14s ']

*** 14s-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14t : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Utiliser des outils en ligne (traducteurs, dictionnaires, etc)	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '14t ']

*** 14t-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14u : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Faire des traductions	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '14u ']

*** 14u-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 14v : Dans la situation actuelle, vous exercez suffisamment les activités suivantes avec vos élèves du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}.**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Découvrir des aspects culturels du pays de la langue	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '14v ']

*** 14v-bis : Vous estimez ne pas pouvoir suffisamment exercer cette activité avec vos élèves : (plusieurs réponses possibles) :**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ pour des raisons matérielles (manque de place ou d'équipement)
- ☐ par manque de matériel pédagogique adéquat
- ☐ à cause du nombre trop élevé d'élèves en classe
- ☐ parce que cela ne fait pas partie des programmes du 3ème degré
- ☐ parce que cela ne vous paraît pas prioritaire
- ☐ parce que vous ne pensez pas pouvoir motiver les élèves avec de telles activités

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 15 : Avez-vous la possibilité de mettre les élèves en situation "authentique" d'utilisation de la langue (c'est-à-dire en contact direct avec des "natifs") ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement (1 à 2 fois l'an)
- ☐ De temps en temps (3 à 4 fois l'an)
- ☐ Souvent (5 à 6 fois l'an)
- ☐ Très souvent (Une fois par mois, voire plus)

Le(s) manuel(s)

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 16-1 : Les élèves suivent-ils de façon systématique un ou plusieurs manuel(s) scolaire(s) dans le cadre du cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223} ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Oui
- ☐ Non

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Oui' à la question '16-1 ']

*** 16-2 : Le(s)quel(s) ? (plusieurs choix possibles)**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ Méthode complète d'apprentissage (manuel de l'élève)
- ☐ Recueil de vocabulaire accompagnant le manuel de l'élève
- ☐ Livret d'exercices accompagnant le manuel de l'élève
- ☐ Référentiel de grammaire (explicatif, sans exercices)
- ☐ Manuel de grammaire avec exercices
- ☐ Livre de vocabulaire (sans exercices)
- ☐ Manuel de vocabulaire avec exercices
- ☐ Magazine ou périodique spécifiquement destiné à l'enseignement des langues (type : MagNed, Drive Speakeasy, Schuss, Blikopener)
- ☐ Magazine ou périodique PAS destiné spécifiquement à l'enseignement des langues (type : Time, Newsweek, Knack, Wablieft)
- ☐ Méthode basée sur l'audition (Taalnet, Log In)

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Oui' à la question '16-1 ']

*** 16-3 : Si oui, ce(s) manuel(s) vous permet(tent)-il(s) de rencontrer les objectifs fixés par les programmes ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Tout à fait
- ☐ Suffisamment
- ☐ Pas assez
- ☐ Pas du tout

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Pas du tout' ou 'Pas assez' ou 'Suffisamment' à la question '16-3 ']

*** 16ter : Etant donné que, selon vous, les manuels ne vous permettent pas tout à fait de rencontrer les objectifs fixés par les programmes, les éditeurs devraient-ils accorder plus ou moins d'importance aux activités suivantes ?**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Plus d'importance	Activités en suffisance	Moins d'importance
Activités relevant de la compréhension à la lecture	☐	☐	☐
Activités relevant de la compréhension à l'audition	☐	☐	☐
Activités d'expression orale	☐	☐	☐
Activités d'expression écrite	☐	☐	☐

Activités faisant explicitement référence à des compétences stratégiques	☐	☐	☐
Activités portant sur la culture du/des pays de la langue cible	☐	☐	☐
Exercices de grammaire	☐	☐	☐
Exercices de vocabulaire	☐	☐	☐
Activités portant sur la culture du/des pays de la langue cible	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 17-1 : Vous, professeur, utilisez-vous un/des manuel(s) de référence pour préparer vos cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223} ? (Autre que le manuel utilisé avec les élèves)**

Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Oui
☐ Non

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Oui' à la question '17-1 ']

*** 17-2 : Le(s)quel(s) ?**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ Méthode(s) complète(s) d'apprentissage diverse(s)
☐ Manuel de vocabulaire
☐ Manuel de grammaire
☐ Magazine ou périodique spécifiquement destiné à l'enseignement des langues (type : MagNed, Drive Speakeasy, Schuss, Blikopener)
☐ Magazine ou périodique PAS destiné spécifiquement à l'enseignement des langues (type : Time, Newsweek, Knack, Wablieft)
☐ Méthode basée sur l'audition (Taalnet, Log In)

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 18 : Utilisez-vous de façon régulière un site internet en support au cours {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223}**

Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Oui
☐ Non

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Oui' à la question '18 ']

*** 18bis : Si oui, précisez lequel vous utilisez principalement :**

Écrivez votre réponse ici :

Programmes

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 19 : Les programmes actuels répondent aux besoins des élèves {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223} ?**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Totalement d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Totalement en désaccord

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 20 : Les programmes actuels présentent un bon équilibre entre les différentes activités (de compréhension, d'interaction, d'expression et de gr/voc).**

Veillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Totalement d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Totalement en désaccord

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt d'accord' ou 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalement en désaccord' à la question '20 ']

*** 20bis : Si vous n'êtes pas totalement d'accord, vous estimez que les programmes mettent TROP l'accent sur : (plusieurs choix possibles)**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ L'expression écrite (résumés, rédactions)
- ☐ L'interaction écrite (lettres, courriels)
- ☐ L'interaction orale (discussions, jeux de rôle)
- ☐ L'expression orale de type expositive (exposés)
- ☐ La compréhension à l'audition
- ☐ La compréhension à la lecture
- ☐ La grammaire
- ☐ Le vocabulaire

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ' et si vous avez répondu 'Plutôt d'accord' ou 'Plutôt en désaccord' ou 'Totalelement en désaccord' à la question '20 ']

*** 20ter : Si vous n'êtes pas totalement d'accord, vous estimez que les programmes ne mettent PAS ASSEZ l'accent sur : (plusieurs choix possibles)**

Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :

- ☐ L'expression écrite (résumés, rédactions)
- ☐ L'interaction écrite (lettres, courriels)
- ☐ L'interaction orale (discussions, jeux de rôle)
- ☐ L'expression orale de type expositive (exposés)
- ☐ La compréhension à l'audition
- ☐ La compréhension à la lecture
- ☐ La grammaire
- ☐ Le vocabulaire

Autre :

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 21 : Estimez-vous, de par votre expérience, que le fait de devoir répondre en langue cible aux questions ouvertes en compréhension à la lecture ou à l'audition lors des activités d'apprentissage est profitable aux élèves {INSERTANS :84322X36X220} {INSERTANS :84322X37X221} en {INSERTANS :84322X38X223} ?**

Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

- ☐ Tout à fait profitable
- ☐ Profitable
- ☐ Peu profitable
- ☐ Pas profitable
- ☐ Pas profitable du tout

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 22 : Selon les besoins des élèves tels que vous les percevez ou qu'ils les expriment, estimez-vous que les programmes devraient accorder plus ou moins d'importance aux activités suivantes ?**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Beaucoup plus d'importance	Plus d'importance	Ne rien changer	Moins d'importance	Beaucoup moins d'importance
Se présenter et parler de soi (famille, études, centres d'intérêt)	☐	☐	☐	☐	☐
Dialoguer avec un interlocuteur (type jeu de rôle)	☐	☐	☐	☐	☐
Participer à une conversation avec plusieurs	☐	☐	☐	☐	☐

interlocuteurs					
Présenter devant le groupe des informations diverses	☐	☐	☐	☐	☐
Présenter et développer un avis argumenté par écrit	☐	☐	☐	☐	☐
Présenter et développer un avis argumenté à l'oral	☐	☐	☐	☐	☐
Tenir une conversation téléphonique	☐	☐	☐	☐	☐
Préparer et effectuer un séjour d'études	☐	☐	☐	☐	☐
Obtenir des informations dans le cadre d'un voyage	☐	☐	☐	☐	☐
Se présenter à un entretien d'embauche	☐	☐	☐	☐	☐
Rédiger son curriculum vitae	☐	☐	☐	☐	☐
Rédiger une lettre de motivation	☐	☐	☐	☐	☐
Rédiger un courrier électronique	☐	☐	☐	☐	☐
Rédiger un résumé de texte	☐	☐	☐	☐	☐
Comprendre une émission à la radio	☐	☐	☐	☐	☐
Comprendre une émission télévisée	☐	☐	☐	☐	☐
Lire et comprendre des articles de presse	☐	☐	☐	☐	☐
Lire et relever une information pertinente sur un site web	☐	☐	☐	☐	☐
Utiliser un dictionnaire	☐	☐	☐	☐	☐
Utiliser des outils en ligne (traducteurs, dictionnaires, etc)	☐	☐	☐	☐	☐
Faire des traductions	☐	☐	☐	☐	☐
Découvrir des aspects culturels du pays de la langue	☐	☐	☐	☐	☐

[Répondez seulement à cette question si vous avez répondu 'Oui' à la question '0Intro ']

*** 23 : Selon vous, que peut/devrait/doit-on faire pour améliorer la transition entre le secondaire et le supérieur ?**

Écrivez votre réponse ici :

24 : Si vous souhaitez avoir la possibilité de participer au tirage au sort, veuillez entrer votre adresse de courrier électronique ci-après.

Écrivez votre réponse ici :

Clôture.

Nous vous remercions pour votre participation. N'hésitez pas à transmettre notre demande à vos collègues, même d'autres écoles. Nous espérons en effet obtenir une participation aussi large que possible. Dans notre recherche, VOTRE AVIS COMPTE !

Envoyer votre questionnaire.

Merci d'avoir complété ce questionnaire..

Annexe 12 Prérequis grammaticaux

Ci-après nous proposons au lecteur des figures représentant l'ensemble des réponses par langue pour l'entièreté des points repris dans les listes grammaticales. Cela nous permet de visualiser également les autres scores qui ne font soit pas l'unanimité (pour l'allemand), soit pas plus de la moitié (pour l'anglais et le néerlandais).

Les chiffres dans les figures qui suivent (Figure 221 à Figure 230) renvoient aux chapitres tels qu'ils sont indiqués dans les listes dont nous parlons ci-dessus. Afin de ne pas allonger inutilement le texte, nous ferons de temps à autre référence aux seuls numéros. Dans ce cas, le lecteur pourra consulter le détail des chapitres dans l'Annexe 7. Les lettres à gauche de certains chiffres – A, B ou N – indiquent un renvoi à un en-tête de chapitre, comme par exemple "le groupe nominal, le groupe verbal", soit en allemand (A), en anglais (B) ou en néerlandais (N). Concrètement, "B/N 2" dans une figure X renvoie donc à l'en-tête "Noms" dans la liste des chapitres de la grammaire anglaise et néerlandaise. Les autres chiffres, sans les lettres, renvoient aux chapitres correspondants dans ces mêmes listes et le lecteur est invité à suivre les indications fournies dans les légendes à droite des graphiques en ce qui concerne la référence à la langue. Les trois traits horizontaux de couleurs semblables à celles de la légende marquent le nombre de répondants pour chaque langue. Concrètement, dans la légende des graphiques, le mauve représente l'allemand. Le trait horizontal mauve situé à hauteur du 2 sur l'axe des ordonnées (par exemple dans la Figure 221) indique au lecteur que nous avons deux répondants pour l'allemand à cette question. Cela permet au lecteur de situer, au premier regard, la proportion d'enseignants considérant un item donné comme prérequis. Les cinq premières figures (Figure 221 à Figure 225) parlent des **prérequis** mentionnés par les personnes interviewées et les cinq suivantes (Figure 226 à Figure 230) des **chapitres vus au cours** et considérés comme étant une **matière nouvelle** et non une **révision**.

Tout d'abord, en ce qui concerne **l'allemand**, rappelons que la majorité des cours ne semble pas exiger de prérequis quelconque (voir Figure 50 dans le texte), ce qui justifie également le petit nombre de répondants. Qu'à cela ne tienne. Tentons tout de même de déceler une hypothétique tendance en ne retenant (comme annoncé ci-dessus) que les chapitres qui marquent l'unanimité. Si l'on s'en tient aux occurrences mentionnées sur les graphiques, les réponses indiquent que les répondants considèrent, de façon unanime, que "*les noms*" (A4-6, Figure 221. Rappel : pour plus de détails, voir listes, Annexe 7), c'est-à-dire à la fois genre et pluriel, sont un prérequis.

Ensuite, tous les sous-chapitres que les inspecteurs de la CF ont placés dans "*adjectifs*" (A7-12, idem), ne semblent pas être considérés comme prérequis. Seuls "la place de l'adjectif" (8, id.) et les "degrés de comparaison" (11, id.) constituent un prérequis pour les deux intervenants. Uniquement un intervenant sur deux mentionne les "règles de l'accord de l'adjectif épithète" (9, id.) comme prérequis. Dans les "*déterminants*" (A13-25, id.), nous notons à nouveau que *l'ensemble de la catégorie* ne fait, selon les répondants, pas partie des prérequis. Unaniment par contre, les répondants y placent les formes de base de l'article (14, id.), les déterminants possessifs (17, id.) ainsi que les numéraux (24, Figure 222). Viennent ensuite les catégories des "pronoms" (26-39, idem). Y font l'unanimité les pronoms personnels "sujet" (26, id.) et complément (27, id.) ainsi que les pronoms interrogatifs (29, id.). Dans le grand chapitre "groupe

verbal (A43, Figure 223), les auxiliaires de mode (44, idem), le présent, le prétérit et le passé composé constituent un prérequis pour les deux intervenants (49, 50 & 56, id.).

Selon nos critères, sont en outre sélectionnés comme prérequis, la phrase affirmative, négative et interrogative (A76, 77 & 79, Figure 224), ainsi que, en tant que dernier chapitre désigné de façon unanime, les règles de construction de la phrase simple (92, Figure 225).

Afin d'illustrer très concrètement pour l'allemand le choix que nous avons fait de ne pas tenir compte des réponses aux questions ouvertes fournies dans le cadre de l'enquête en ligne, citons un répondant (référence ML24.) qui stipule que les EG1 devraient "Pouvoir maîtriser suffisamment les structures grammaticales **simples et complexes** et le vocabulaire général de base" (Notre mise en forme). Le lecteur qui aura pu remarquer la précision des listes que nous avons utilisées en support de l'IS comprendra que nous ne pouvons dresser l'équivalence entre ces dernières et des déclarations nécessitant un tel degré d'interprétation. Notre lecture des réponses risquerait d'être erronée ou peu fiable.

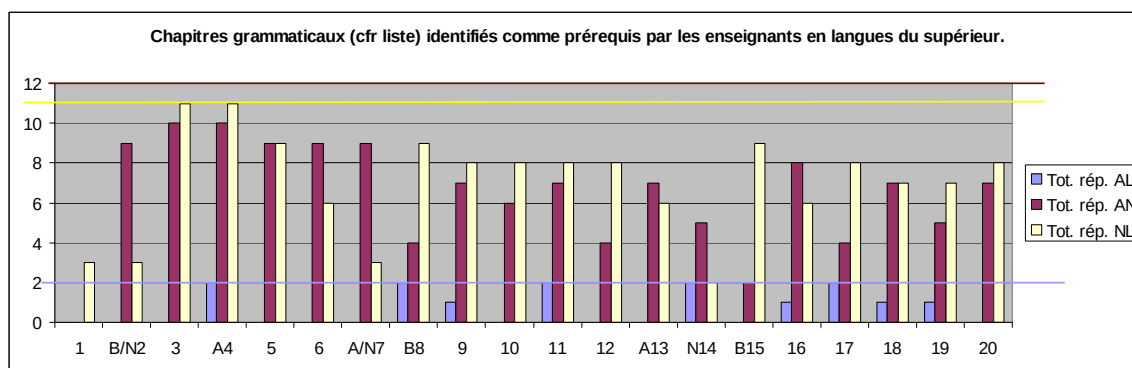


Figure 221 : Chapitre grammaticaux considérés comme prérequis par les enseignants en langues du supérieur (répondants à l'IS, n=40)

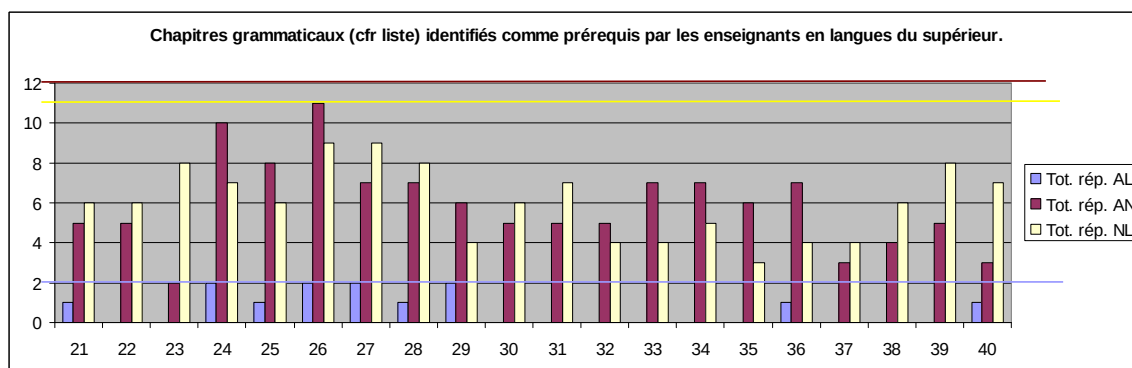


Figure 222 : idem

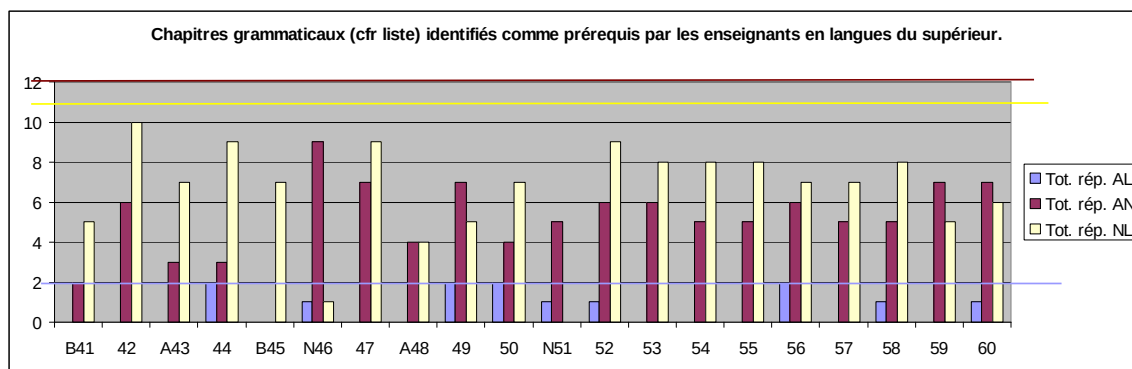


Figure 223 : id.

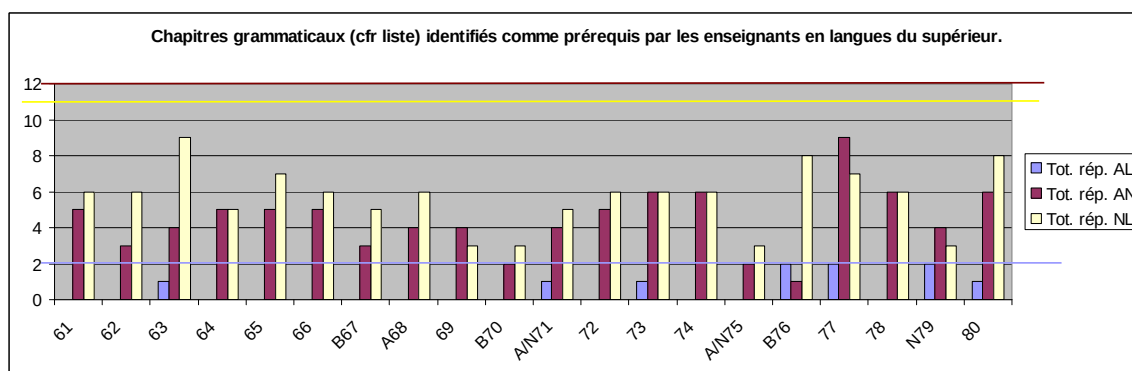


Figure 224 : id.

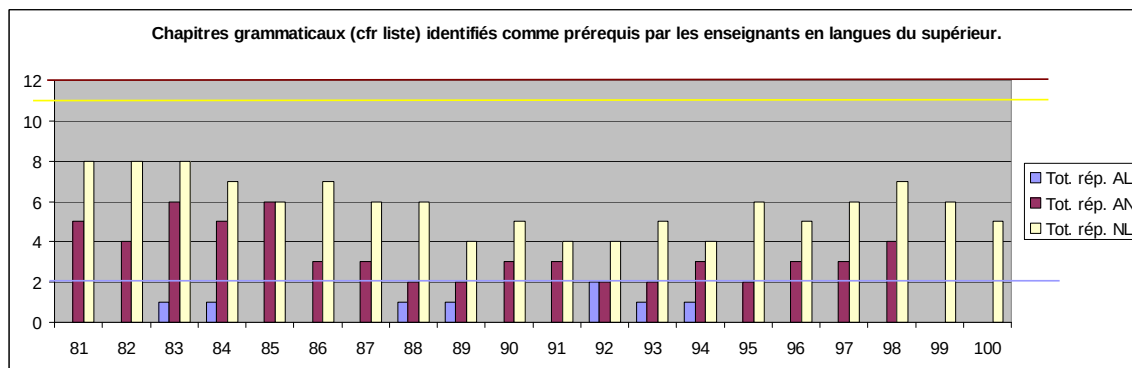


Figure 225 : id.

En ce qui concerne **l'anglais**, il ressort des données que nous avons pu exploiter que ce sont les pronoms (B26, Figure 222) qui ressortent avant toute autre chose comme prérequis. Les pronoms personnels sont en effet le seul chapitre à faire la quasi unanimité (11 répondants sur les douze considèrent ce chapitre comme prérequis), ce qui mérite, à nos yeux, que l'on en parle en premier lieu.

Ensuite, dans l'ordre de la liste, nous constatons que *l'ensemble de la catégorie* des "noms" (B2, Figure 221) est considérée comme prérequis par 75% des enseignants, ce qui place de facto les différents sous-chapitres (3-7, idem) dans les prérequis. Il est encore à noter que les sous-parties 3 et 4 (id.) ont fait le choix d'un répondant, ce qui leur attribue un total de 10/12. Ensuite, nous remarquons que la catégorie

globale "adjectifs" (B8, id.), ne fait pas l'unanimité, mais que les sous-chapitres (9, 10, 11 et 13, id.) recueillent au moins 50% des réponses.

Parmi les "déterminants" (B15-25, Figure 221 & Figure 222) sont placés dans les prérequis par plus de la moitié des répondants les formes et règles de base des articles, des démonstratifs et interrogatifs ainsi que les numéraux tant cardinaux qu'ordinaux, respectivement 16, 18, 20 (Figure 221) et 24, 25 (Figure 222). Nous devons ici souligner le haut degré de consensus portant sur les cardinaux (24) avec 10 répondants sur 12 ayant placé ce chapitre dans les prérequis.

Outre les pronoms personnels mentionnés ci-dessus, d'autres types de pronoms sont désignés comme prérequis par un nombre significatif d'enseignants. Il s'agit des pronoms :

- réfléchis ;
- interrogatifs ;
- possessifs ;
- démonstratifs ;
- indéfinis.

Le lecteur les retrouvera dans la Figure 222 sous les rubriques 27, 28 & 29, 33, 34 et 36 ainsi que leurs scores précis respectifs.

Venons-en ensuite à détailler le groupe verbal (B41, Figure 222). Il faut retenir des données présentées ci-dessous qu'un enseignant mentionne tout le "groupe verbal" (ibidem) dans les prérequis. Cela pris en considération, en plus du présent (B46, idem), le prétérit (47, id.), le futur (49, id.), les formes progressives du présent et du prétérit (59 & 60, id.) comptabilisent 7 occurrences (pour rappel, sur 12 répondants). Le parfait des verbes réguliers et irréguliers (present perfect, 52 & 53, id.), ainsi que le conditionnel passé (56, idem) sont également des prérequis d'après 50% des répondants.

Dans la catégorie des mots invariables (B70), il ressort que seules les règles de base de la place de l'adverbe ainsi que les degrés de comparaison (73 & 74, id.) recueillent 50% des réponses.

Enfin, avant de traiter de la rubrique "phrase verbale simple" (B77, Figure 224), nous devons souligner qu'un répondant place toute la partie portant sur "la phrase" (76, idem) dans les prérequis. Ce point 76 comprend, en plus de la phrase verbale simple, la phrase complexe (B86, id.) et la construction de la phrase (B96).

Pour la partie qui concerne exclusivement la phrase verbale simple (B77, id.), cela signifie qu'outre la phrase affirmative, qui mérite sa place dans les prérequis d'après 75% des répondants, les phrases négatives (78, id.), interrogatives (80, id.), exclamatives (85, id.) et les "short answers" (83, id.) y sont également placées, par 50% des répondants.

Pour le néerlandais, nous lisons dans les figures reprises ci-dessus ce qui suit.

Dans le groupe nominal (N1-45, Figure 221 et suivante), tous les sous-chapitres concernant le nom, l'adjectif et les déterminants sont considérés comme prérequis par plus de 50% des répondants. Dans la

rubrique "pronoms" (28 – 43, Figure 222 et suivante), seules les parties 29, 32, 33-37 et 41 ne sont pas majoritairement indiquées comme prérequis.

Dans le groupe verbal (N46-70, Figure 223 et suivante), les auxiliaires de mode, le présent et l'impératif (47, 52 et 63, id.) constituent un prérequis selon **plus de 80%** des répondants. Le prétérit, les verbes irréguliers, le futur et le passé composé (53, 54, 55 et 58, id.) doivent être maîtrisés à la sortie du secondaire d'après 75% des répondants, soit 8 sur 11. Seules les "exceptions", c'est-à-dire les "autres emplois" des auxiliaires de mode (48, idem) ainsi que le passé composé des "autres verbes et leurs choix d'auxiliaires" (59, id.), le double infinitif (67, id.) et la voix passive (69 & 70, id.) n'atteignent pas le seuil des 50%.

Ce haut degré de consensus, mais aussi ce même niveau d'exigence, sont maintenus dans les rubriques suivantes. Les trois chapitres – mots composés, dérivés et diminutifs (72-74, Figure 224) – sont notés dans les prérequis par 6 répondants sur 11. Dans la partie dédiée aux mots invariables (N75-78, idem), nous retrouvons le même schéma mais avec des scores, en partie, encore plus élevés.

Ensuite, passons sous la loupe la catégorie dénommée "phrase verbale simple" (80, Figure 224). Ici aussi, soulignons avant toute autre chose le fait que 3 personnes sur 11 ont placé l'entièreté du chapitre "La phrase" (N79, idem.) dans les prérequis. Sachant cela, tous les sous-chapitres (de N80-86, idem) ont été sélectionnés par plus de 50% des répondants comme faisant partie des prérequis. Parmi ces sous-chapitres, la phrase affirmative (N80, id.), négative (81-82, id.) et interrogative (83, id.), **par 8 personnes sur 11**.

Dans les "phrases complexes" (87-94, Figure 225), le consensus faiblit. Seuls les chapitres traitant des propositions juxtaposées et coordonnées (87 et 88, idem) sont sélectionnés parmi les prérequis par 6/11.

Enfin, en matière de règles de construction de la phrase, ce sont les règles de construction de la phrase simple et la place des compléments (95, 97, 98 et 99, id.) qui sont plébiscités parmi les prérequis par un peu plus de 50% des répondants.

Annexe 13 Chapitres grammaticaux couverts aux cours de BAC1

Les cinq figures suivantes nous en livrent l'aperçu²¹⁷. Nous avons procédé de la même manière que pour les prérequis grammaticaux évoqués dans l'Annexe 12, ce qui devrait permettre au lecteur de s'y retrouver en s'aidant des listes de référence.

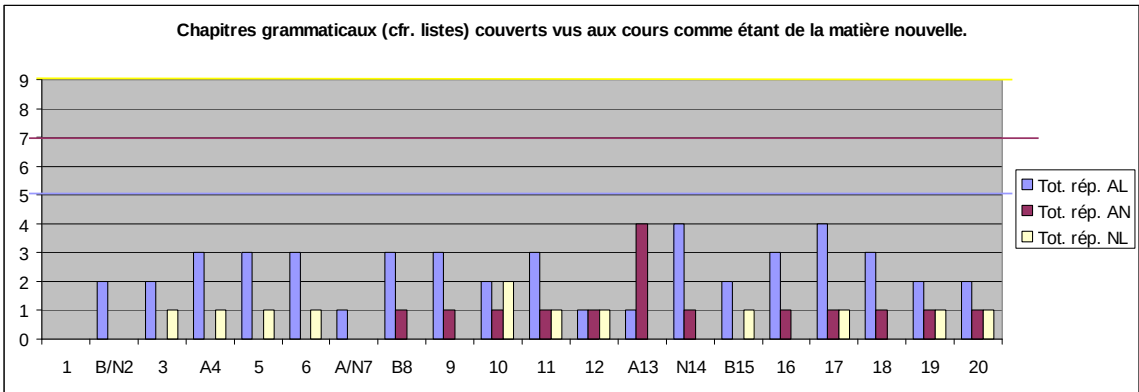


Figure 226 : Chapitres grammaticaux vus comme matière nouvelle par les enseignants en langues du supérieur (répondants à l'IS, n=40)

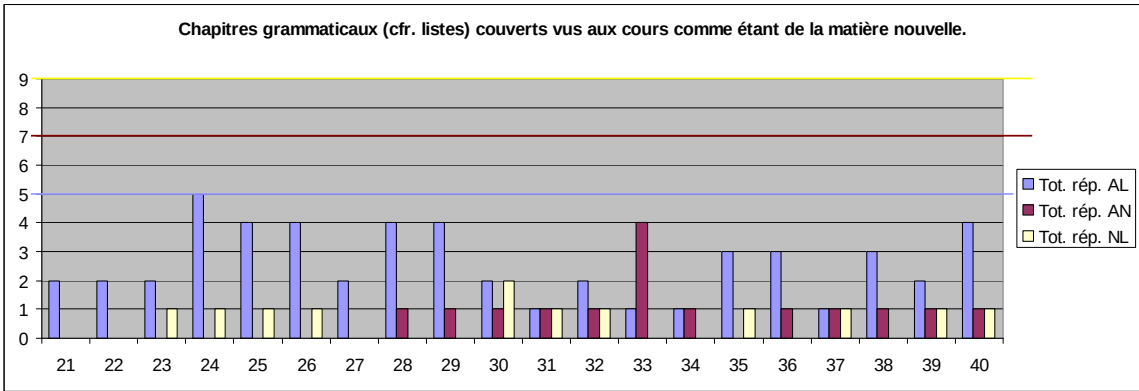


Figure 227 : idem

²¹⁷ Les listes mentionnées dans les graphiques sous "cf. listes" se trouvent à l'Annexe 7.

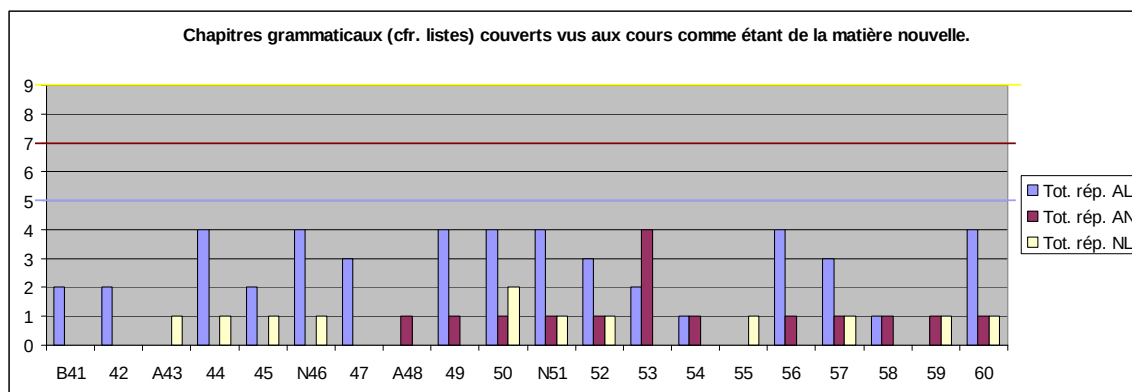


Figure 228 : id.

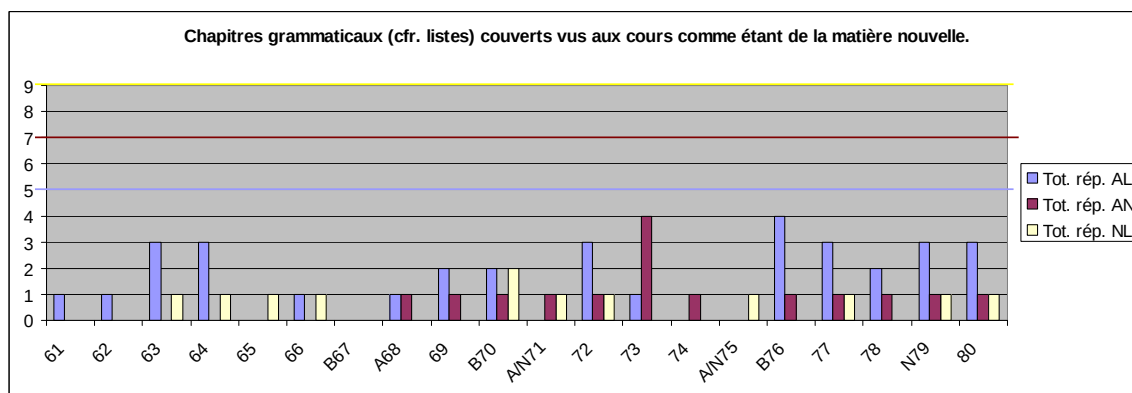


Figure 229 : id.

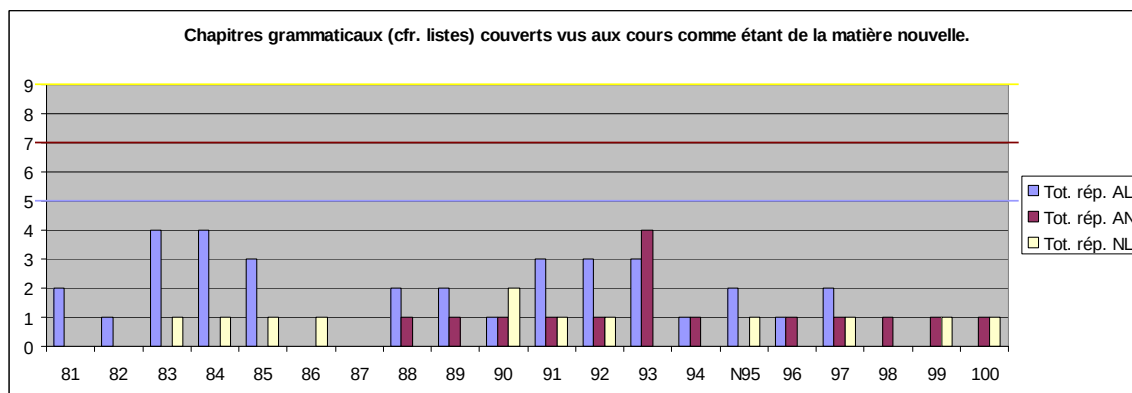


Figure 230 : id.

Annexe 14 Extraits des descripteurs du CECR en rapport avec des activités de compréhension à la lecture. (Conseil de l'Europe, 2001 : 57 ff.)

Compréhension générale de l'écrit

B2

Peut lire avec un grand degré d'**autonomie** en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et **en utilisant les références convenables de manière sélective**. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.

B1

Peut lire des **textes factuels** directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.

L'activité "lire pour s'orienter" au niveau B2 relève explicitement du domaine professionnel d'utilisation de la langue ou, à tout le moins, fait référence à des textes longs et complexes. Ce niveau est manifestement au-dessus de ce qui est exigé du secondaire, raison pour laquelle nous redescendons au niveau B1+. Dans les extraits qui suivent, c'est à nouveau nous qui soulignons afin de faire ressortir les éléments rappelant les besoins évoqués ci-dessus.

Le niveau B1+ stipule ceci (idem : 58) :

Peut parcourir un texte assez long pour y localiser une information cherchée et peut réunir des informations provenant de différentes parties du texte ou de textes différents afin d'accomplir une tâche spécifique.

Les niveaux correspondants pour "lire pour s'informer et discuter" stipulent ceci (ibidem) :

B2

Peut comprendre des articles et des rapports **sur des problèmes contemporains** et dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers.

B1+

Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé.
Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail.

B1

Peut reconnaître les points significatifs d'un article de journal direct et non complexe **sur un sujet familier**.

Annexe 15 Extraits des descripteurs du CECR en rapport avec les compétences stratégiques. (Conseil de l'Europe, 2001 : 53 ff.)

Les éléments en gras sont les aspects mentionnés par les enseignants du supérieur lors des IS lorsque nous avons abordé avec eux la question portant sur les compétences stratégiques.

Pour la "planification", le CECR écrit ce qui suit (id. : 53) :

B2

Peut planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le(s) destinataire(s).

B1+

Peut préparer et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et demander des remarques en retour à leur sujet.

B1

Peut prévoir et préparer la façon de communiquer les points importants qu'il/elle veut transmettre en exploitant toutes les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expression qu'il/elle trouve ou dont il/elle se souvient.

Pour la "compensation" (id. : 54) :

B2

Peut utiliser des périphrases et des paraphrases pour dissimuler des lacunes lexicales et structurales.

Sous "contrôle et correction", nous lisons ceci (ibidem) :

B1+

Peut corriger les confusions de temps ou d'expressions qui ont conduit à un malentendu à condition que l'interlocuteur indique qu'il y a un problème.

B1

Peut se faire confirmer la correction d'une forme utilisée.

Peut recommencer avec une tactique différente s'il y a une rupture de communication.

Pour ce qui est de "reconnaître des indices et faire des déductions", les auteurs du CECR ont développé les descripteurs qui suivent (id. : 60) :

B1

Peut **identifier des mots inconnus à l'aide du contexte** sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts.

Peut, à l'occasion, **extrapoler du contexte le sens de mots inconnus** et en déduire le sens de la phrase à condition que le sujet en question soit familier.

Enfin, nous lisons pour "coopérer" (id. : 71) :

B1+

Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion.

Peut résumer et faire le point dans une conversation et faciliter ainsi la focalisation sur le sujet.

B1

Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion.

Et "clarifier" (ibidem) :

B2

Peut poser des questions pour vérifier qu'il/elle a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques.

B1

Peut demander à quelqu'un de clarifier ou de développer ce qui vient d'être dit.

Annexe 16 Les éléments et descripteurs du CECR pertinents dans le domaine sociolinguistique (Conseil de l'Europe, 2001 : 95). C'est à nouveau nous qui mettons en gras les éléments mis en avant lors des IS.

Dans les descripteurs relatifs à la correction sociolinguistique, nous y trouvons ce qui suit aux niveaux susceptibles de nous intéresser :

B2

Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif.
Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.

B1

Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières **en utilisant leurs expressions les plus courantes** dans un registre neutre.
Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée.
Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.

Annexe 17 Descripteurs du CECR traitant de la compétence discursive. Comme pour les éléments qui précèdent, nous ne reprenons ci-dessous que les niveaux susceptibles de concerner ce travail. C'est à nouveau nous qui mettons en gras les éléments mentionnés lors de l'IS.

Dans l'échelle "souplesse", on peut lire ce qui suit (Conseil de l'Europe, 2001 : 97) :

B2+

Peut adapter ce qu'il/elle dit et la façon de le dire à la situation et au destinataire et adapter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances.

B2

Peut s'adapter aux changements de sujet, de style et de ton rencontrés normalement dans une conversation.

Peut varier la formulation de ce qu'il/elle souhaite dire.

B1+

Peut adapter son expression pour faire face à des situations moins courantes, voire difficiles.

B1

Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple afin d'exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle veut dire.

Le CECR propose les descripteurs suivants pour "tours de parole" (ibidem) :

B2

Peut intervenir dans une discussion de manière adéquate en utilisant la langue qui convient.

Peut lancer, poursuivre et clore un discours convenablement en respectant efficacement les tours de parole.

Peut lancer un discours, intervenir à son tour au bon moment et terminer la conversation quand il le faut bien que maladroitement quelquefois.

Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps et garder la parole pendant qu'il/elle réfléchit à ce qu'il/elle va dire.

B1+

Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant l'expression qui convient pour attirer l'attention.

B1

Peut lancer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face sur des sujets familiers ou personnels.

Pour "développement thématique, nous lisons ce qui suit (ibid.) :

B2

Peut faire une description ou un récit clair en développant et **argumentant** les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs.

B1

Peut avec une relative aisance raconter ou décrire quelque chose de simple et de linéaire.

Enfin, voici ce qui y est décrit pour "cohérence et cohésion" (idem : 98) :

B2

Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.

B1

Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.

Annexe 18 Extrait du Décret Inspection du 8 mars 2007

CHAPITRE II. - Du service général de l'inspection

Article 6. - § 1er. Les Services de l'Inspection visés à l'article 3, alinéa 2, 1° à 3°, sont chargés :

- 1° De l'évaluation et du contrôle du niveau des études tel que précisé aux articles 20, 31 et 55 du décret du 24 juillet 1997, en référence aux socles de compétences, aux savoirs requis et compétences terminales, aux profils de formations, et, là où ceux-ci n'existent pas, en référence aux programmes fixés ou approuvés par le Gouvernement ;
- 2° De l'évaluation au sein des établissements scolaires, notamment :
 - a) Du respect des articles 6, 8, 10, 12, 13, 15, 16, § 3, 24, 34 et 78 du décret du 24 juillet 1997 ;
 - b) Du respect des programmes d'études fixés ou approuvés par le Gouvernement conformément aux articles 17, 27, 36 et 50 du décret du 24 juillet 1997 ;
 - c) Du respect des articles 2, 8, 27, 45, 46, 48, 50, 51, 54, 55 et 57 du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé ;
 - d) De la cohérence des pratiques, en ce compris les pratiques d'évaluation ;
 - e) De l'adéquation du matériel didactique et de l'équipement scolaire aux nécessités pédagogiques ;
 - f) De la cohérence des choix posés en matière de formation en cours de carrière et de leur adéquation aux nécessités pédagogiques ainsi que de l'incidence de ces formations sur les pratiques pédagogiques ;
 - g) Du respect de la mise en oeuvre des aspects pédagogiques des projets de discriminations positives visés aux articles 8, 9, 10, 11 et 12 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives ;
- 3° De la détection au sein des établissements scolaires des éventuels mécanismes de ségrégation ainsi que du soutien à la suppression de ces mécanismes ;
- 4° De dispenser des conseils et des informations en lien avec les constats posés dans le cadre des missions définies aux points 1° à 3° ci-dessus ;
- 5° D'apporter leur appui à la conception, à la passation et à la correction des évaluations externes non certificatives ainsi qu'à l'analyse et à l'exploitation des résultats au niveau des établissements scolaires ;
- 6° D'apporter leur appui à l'élaboration, à la passation, à la correction et au jury de l'épreuve externe commune conduisant à la délivrance du Certificat d'Etudes de Base au terme de l'enseignement primaire ;
- 7° D'assister la Commission de Pilotage conformément à l'article 4, 4° du décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française ;
- 8° De collaborer à la formation en cours de carrière de niveau interréseaux ;
- 9° De rendre un avis motivé quant à l'octroi de l'agrément indicatif de conformité aux manuels scolaires, logiciels scolaires et outils pédagogiques qui leur sont soumis par la Commission de Pilotage ;

- 10° De donner des avis et formuler des propositions, d'initiative ou à la demande du Gouvernement, sur tout ce qui relève de leur compétence ;
- 11° De participer aux groupes de travail, commissions et conseils, en vertu des lois, décrets et règlements ;
- 12° De collaborer avec les départements pédagogiques des Hautes Ecoles dans le cadre et selon les conditions fixés par le Gouvernement ;
- 13° De contrôler et d'évaluer le respect du prescrit décréteil en matière de formation en cours de carrière pour ce qui relève des aspects dont le contrôle et l'évaluation leur sont confiés par la législation ;
- 14° De collaborer avec les Services du Gouvernement dans le cadre du contrôle de l'application des mesures définies en faveur de la gratuité telles que prévues à l'article 100 du décret du 24 juillet 1997 ;
- 15° De contrôler l'observation de la neutralité, là où cette neutralité s'impose ;
- 16° De contrôler le respect du prescrit décréteil pour les formations visées aux articles 17, § 2, et 18, § 2, du décret du 02 février 2007 fixant le statut des directeurs, pour ce qui relève des aspects dont le contrôle leur sont confiés par la législation ;
- 17° D'exercer toutes autres tâches qui leur sont confiées par ou en vertu des lois, décrets et règlements.

Dans le cadre des formations visées à l'alinéa 1^{er}, 8°, lorsqu'un inspecteur d'un des Services de l'Inspection visés à l'article 3, alinéa 2, 1° à 3°, dispense une formation en cours de carrière, celle-ci ne peut, sauf dérogation accordée par le Gouvernement, s'adresser aux membres du personnel d'un établissement qu'il inspecte. En outre, lorsqu'il dispense une formation, l'inspecteur considéré ne peut pas effectuer le contrôle tel que prévu à l'alinéa 1^{er}, 13°.

§ 2. Les missions visées au § 1^{er}, alinéa 1^{er}, 1° à 5°, sont assurées de manière complémentaire. Selon les besoins, elles sont effectuées par un ou plusieurs membres du Service général de l'Inspection.

Les membres du Service général de l'Inspection fondent leur évaluation et leur contrôle sur des faits prélevés notamment à travers l'assistance aux cours et activités, l'examen des travaux et documents des élèves, les résultats obtenus aux évaluations externes non certificatives, l'interrogation des élèves, l'analyse des données quantitatives liées au taux d'échecs, de redoublements ou de réorientations vers d'autres établissements et l'examen des préparations.

Ces missions font l'objet d'un rapport qui précise notamment le calendrier et l(es) objectif(s) des visites effectuées, les modalités de collecte d'informations, les faits prélevés et l'avis émis quant à la qualité et l'efficacité de l'enseignement dispensé. L'Inspecteur général coordonnateur détermine, après avis de l'Inspecteur général compétent pour les Services visés à l'article 3, alinéa 2, 1° et 2°, et de l'inspecteur chargé de la coordination de l'inspection pour le Service visé à l'article 3, alinéa 2, 3°, les personnes et/ou organes auxquels ce rapport peut être transmis ainsi que les modalités de cette transmission.

Ce rapport peut concerner les constats posés au niveau d'une classe, d'un établissement considéré ou de différents établissements considérés, en tout ou en partie.

Ces missions peuvent également faire l'objet d'une note d'information rédigée et transmise, selon les modalités définies par l'Inspecteur général coordonnateur, selon le

cas, au Service de conseil et de soutien pédagogiques ou à la Cellule de conseil et de soutien pédagogiques compétente visés à l'article 4.

§ 3. Outre les missions visées aux paragraphes précédents, les Services de l'Inspection visés à l'article 3, alinéa 2, 1° à 3°, apprécient, à la demande du chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française et du pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, les aptitudes pédagogiques des membres du personnel de son équipe éducative.

Le chef d'établissement ou le pouvoir organisateur qui souhaite que les aptitudes pédagogiques d'un membre de son personnel soient appréciées par ces Services adresse sa demande à l'Inspecteur général coordonnateur, via le fonctionnaire général désigné par le Gouvernement.

Le rapport élaboré par l'inspecteur compétent est transmis, par la voie hiérarchique, au fonctionnaire général désigné par le Gouvernement qui le fait parvenir, selon le cas, au chef d'établissement et au Gouvernement ou au pouvoir organisateur concerné. Ce dernier le soumet au visa du membre du personnel qui, le cas échéant, y joint ses observations. Le rapport, accompagné d'éventuelles observations du membre du personnel, est ensuite transmis à l'inspecteur compétent, via le fonctionnaire général désigné par le Gouvernement.

Le modèle du rapport visé au présent paragraphe est établi par le Gouvernement, sur proposition de l'Inspecteur général coordonnateur.

§ 4. Dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, les missions visées aux § 1^{er}, alinéa 1^{er}, 1° et 2°, a), b), e), g), et § 3 sont effectuées dans le cadre du contrôle des conditions d'octroi des subventions tel que prévu à l'article 24, § 2, 2°, 2°bis, 2°quater, 3° et 7° de la loi du 29 mai 1959 précitée.

§ 5. Le pouvoir organisateur qui n'envisage pas de réserver de suites à un rapport défavorable rédigé par un membre du personnel du Service général de l'Inspection motive cette décision dans le mois qui suit la date de réception dudit rapport, via l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

Article 7. - § 1^{er}. Le Service de l'Inspection visé à l'article 3, alinéa 2, 4° est chargé :

1° De l'évaluation et du contrôle du niveau des études en référence aux dossiers pédagogiques et, là où ceux-ci n'existent pas, en référence aux programmes fixés ou approuvés par le Gouvernement ;

2° De l'évaluation au sein des établissements scolaires, notamment :

- a) Du respect des articles 7, 8, 10, 11, 13 et 14 du décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale ;
- b) Du respect des dossiers pédagogiques ou des programmes fixés ou approuvés par le Gouvernement conformément à la réglementation en vigueur ;
- c) De la cohérence des pratiques, en ce compris les pratiques d'évaluation ;
- d) De l'adéquation du matériel didactique et de l'équipement scolaire aux nécessités pédagogiques ;
- e) De la cohérence des choix posés en matière de formation en cours de carrière et de leur adéquation aux nécessités pédagogiques ainsi que de l'incidence de ces formations sur les pratiques pédagogiques ;

- f) Du respect de la mise en oeuvre des aspects pédagogiques des projets de discriminations positives visés à l'article 58, § 1^{er} du décret du 30 juin 1998 précité ;
- 3° De la détection au sein des établissements scolaires des éventuels mécanismes de ségrégation ainsi que du soutien à la suppression de ces mécanismes ;
- 4° De dispenser des conseils et des informations en lien avec les constats posés dans le cadre des missions définies aux points 1° à 3° ci-dessus ;
- 5° De collaborer à la formation en cours de carrière conformément au décret du 30 juin 1998 relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel directeur et enseignant et du personnel auxiliaire d'éducation de l'enseignement de promotion sociale ;
- 6° De donner des avis et formuler des propositions, d'initiative ou à la demande du Gouvernement, sur tout ce qui relève de leur compétence ;
- 7° De participer aux groupes de travail, commissions et conseils, en vertu des lois, décrets et règlements ;
- 8° De collaborer avec les départements pédagogiques des Hautes Ecoles dans le cadre et selon les conditions fixés par le Gouvernement ;
- 9° De contrôler et d'évaluer le respect du prescrit décréteil en matière de formation en cours de carrière pour ce qui relève des aspects dont le contrôle et l'évaluation leur sont confiés par la législation ;
- 10° De contrôler l'observation de la neutralité, là où cette neutralité s'impose ;
- 11° De contrôler le respect du prescrit décréteil pour les formations visées aux articles 17, § 2, et 18, § 2, du décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs, pour ce qui relève des aspects dont le contrôle leur sont confiés par la législation ;
- 12° D'exercer toutes autres tâches qui leur sont confiées par ou en vertu des lois, décrets et règlements.

Dans le cadre des formations visées à l'alinéa 1^{er}, 5°, lorsqu'un inspecteur du Service de l'Inspection de l'Enseignement de Promotion sociale dispense une formation en cours de carrière, celle-ci ne peut, sauf dérogation accordée par le Gouvernement, s'adresser aux membres du personnel d'un établissement qu'il inspecte. En outre, lorsqu'il dispense une formation, l'inspecteur considéré ne peut pas effectuer le contrôle tel que prévu à l'alinéa 1^{er}, 9°.

§ 2. Les missions visées au § 1^{er}, alinéa 1^{er}, 1° à 4°, sont assurées de manière complémentaire. Selon les besoins, elles sont effectuées par un ou plusieurs membres du Service général de l'Inspection.

Ces missions font l'objet d'un rapport. L'Inspecteur général coordonnateur détermine les personnes et/ou organes auxquels ce rapport peut être transmis ainsi que les modalités de cette transmission.

Ce rapport peut concerner les constats posés au niveau d'une classe, d'un établissement considéré ou de différents établissements considérés, en tout ou en partie.

§ 3. Outre les missions visées aux paragraphes précédents, le Service de l'Inspection de l'Enseignement de Promotion sociale apprécie, à la demande du chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française et du pouvoir organisateur dans

l'enseignement subventionné par la Communauté française, les aptitudes pédagogiques des membres du personnel de son équipe éducative.

Le chef d'établissement ou le pouvoir organisateur qui souhaite que les aptitudes pédagogiques d'un membre de son personnel soient appréciées par ce Service de l'Inspection adresse sa demande à l'Inspecteur général coordonnateur, via le fonctionnaire général désigné par le Gouvernement.

Le rapport élaboré par l'inspecteur compétent est transmis, par la voie hiérarchique, au fonctionnaire général désigné par le Gouvernement qui le fait parvenir, selon le cas, au chef d'établissement et au Gouvernement ou au pouvoir organisateur concerné. Ce dernier le soumet au visa du membre du personnel qui, le cas échéant, y joint ses observations. Le rapport, accompagné d'éventuelles observations du membre du personnel, est ensuite transmis à l'inspecteur compétent, via le fonctionnaire général désigné par le Gouvernement.

Le modèle du rapport visé au présent paragraphe est établi par le Gouvernement, sur proposition de l'Inspecteur général coordonnateur.

§ 4. Dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, les missions visées aux § 1^{er}, alinéa 1^{er}, 1° et 2°, a), b), e), g), et § 3 sont effectuées dans le cadre du contrôle des conditions d'octroi des subventions tel que prévu à l'article 24, § 2, 2°, 2bis, 2quater, 3° et 7°, de la loi du 29 mai 1959 précitée.

§ 5. Le pouvoir organisateur qui n'envisage pas de réserver de suites à un rapport défavorable rédigé par un membre du personnel du Service général de l'Inspection motive cette décision dans le mois qui suit la date de réception dudit rapport, via l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

Article 8. - § 1^{er}. Le Service de l'Inspection visé à l'article 3, alinéa 2, 5° est chargé :

- 1° De l'évaluation et du contrôle du niveau des études tel que précisé notamment aux articles 20, 31 et 55 du décret du 24 juillet 1997, en référence aux socles de compétences, aux savoirs requis et compétences terminales, aux profils de formations, et, là où ceux-ci n'existent pas, en référence aux programmes fixés ou approuvés par le Gouvernement ;
- 2° De l'évaluation, au sein de l'enseignement à distance, notamment :
 - a) Du respect des articles 6, 8, 10, 12, 13, 15, 16, § 3, 24, 34 et 78 du décret du 24 juillet 1997 ;
 - b) Du respect des programmes d'études fixés ou approuvés par le Gouvernement notamment conformément aux articles 17, 27, 36 et 50 du décret du 24 juillet 1997 ;
 - c) De la cohérence des pratiques, en ce compris les pratiques d'évaluation ;
 - d) De l'adéquation du matériel didactique et de l'équipement scolaire aux nécessités pédagogiques ;
- 3° De la détection au sein de l'enseignement à distance des éventuels mécanismes de ségrégation ainsi que du soutien à la suppression de ces mécanismes ;
- 4° De dispenser des conseils et des informations en lien avec les constats posés dans le cadre des missions définies aux points 1° à 3° ci-dessus ;
- 5° De donner des avis et formuler des propositions, d'initiative ou à la demande du Gouvernement, sur tout ce qui relève de leur compétence ;

- 6° De participer aux groupes de travail, commissions et conseils, en vertu des lois, décrets et règlements ;
- 7° De collaborer avec les départements pédagogiques des Hautes Ecoles dans le cadre et selon les conditions fixés par le Gouvernement ;
- 8° De contrôler l'observation de la neutralité, là où cette neutralité s'impose ;
- 9° D'exercer toutes autres tâches qui leur sont confiées par ou en vertu des lois, décrets et règlements.

§ 2. Les missions visées au § 1^{er}, 1° à 4°, sont assurées de manière complémentaire. Selon les besoins, elles sont effectuées par un ou plusieurs membres du Service général de l'Inspection.

Ces missions font l'objet d'un rapport. L'Inspecteur général coordonnateur détermine les personnes et/ou organes auxquels ce rapport peut être transmis ainsi que les modalités de cette transmission.

§ 3. Outre les missions visées aux paragraphes précédents, le Service général de l'Inspection apprécie les capacités pédagogiques des membres du personnel de l'enseignement à distance.

Article 9. - § 1^{er}. Le Service de l'Inspection visé à l'article 3, alinéa 2, 6° est chargé :

1° De l'évaluation et du contrôle du niveau des études tel que précisé notamment :

- a) Aux articles 31 et 55 du décret du 24 juillet 1997 ;
- b) Aux articles 3 à 28 du décret du 2 juin 1998 relatif à l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit ;
- c) Aux articles 1 à 6 du décret du 17 mai 1999 relatif à l'enseignement supérieur artistique et aux articles 1 à 12 et 37 du décret du 20 décembre 2001 fixant les règles spécifiques à l'Enseignement supérieur artistique organisé en Ecoles supérieures des Arts (organisation, financement, encadrement, statut des personnels, droits et devoirs des étudiants) ;
- d) A l'article 5 de la loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire, en référence aux socles de compétences, aux savoirs requis et compétences terminales, aux profils de formations, et, là où ceux-ci n'existent pas, en référence aux programmes fixés ou approuvés par le Gouvernement ;

2° De l'évaluation au sein des établissements scolaires, notamment :

- a) Du respect des articles 6, 8, 10, 15, 16, § 3, 24, 34 et 78 du décret du 24 juillet 1997, des articles 3 et 4 du décret du 2 juin 1998 précité, de l'article 3 du décret du 17 mai 1999 précité, des articles 5 à 12, 37 et 39 du décret du 20 décembre 2001 précité ;
- b) Du respect des programmes d'études fixés ou approuvés par le Gouvernement conformément aux articles 27, 68 et 70 du décret du 24 juillet 1997, des articles 4, 20, 21 et 22 du décret du 2 juin 1998 précité et de l'article 19 du décret du 17 mai 1999 précité ;
- c) De la cohérence des pratiques, en ce compris les pratiques d'évaluation ;
- d) De l'adéquation du matériel didactique et de l'équipement scolaire aux nécessités pédagogiques ;

- e) De la cohérence des choix posés en matière de formation en cours de carrière et de leur adéquation aux nécessités pédagogiques ainsi que de l'incidence de ces formations sur les pratiques pédagogiques ;
- f) Du respect de la mise en oeuvre des aspects pédagogiques des projets de discriminations positives visés aux articles 8, 9, 10, 11 et 12 du décret du 30 juin 1998 précité ainsi qu'à l'article 27 du décret du 2 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances d'accéder à l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit ;
- g) Du respect de la liberté du langage artistique et des modes d'expression artistique visés à l'article 4, § 3, 1°, b) du décret du 2 juin 1998 précité et à l'article 3 du décret du 17 mai 1999 précité ;
- 3° De la détection au sein des établissements scolaires des éventuels mécanismes de ségrégation ainsi que du soutien à la suppression de ces mécanismes ;
- 4° De dispenser des conseils et des informations en lien avec les constats posés dans le cadre des missions définies aux points 1° à 3° ci-dessus ;
- 5° D'apporter son appui à l'élaboration des évaluations par un jury externe conduisant à la délivrance des Certificats et Diplômes au terme des années, cycles, niveaux, filières, degrés de l'enseignement artistique ;
- 6° De donner des avis et formuler des propositions, d'initiative ou à la demande du Gouvernement, sur tout ce qui relève de leur compétence ;
- 7° De collaborer à la formation en cours de carrière conformément aux dispositions du décret du 15 mars 1999 relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel directeur et enseignant et du personnel auxiliaire d'éducation de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française ;
- 8° De participer aux groupes de travail, commissions et conseils, en vertu des lois, décrets et règlements ;
- 9° De contrôler et d'évaluer le respect du prescrit décréteil en matière de formation en cours de carrière pour ce qui relève des aspects dont le contrôle et l'évaluation leur sont confiés par la législation ;
- 10° De contrôler l'observation de la neutralité, là où cette neutralité s'impose ;
- 11° De contrôler le respect du prescrit décréteil pour les formations visées aux articles 17, § 2, et 18, § 2, du décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs, pour ce qui relève des aspects dont le contrôle leur sont confiés par la législation ;
- 12° D'exercer toutes autres tâches qui leur sont confiées par ou en vertu des lois, décrets et règlements.

Dans le cadre des formations visées à l'alinéa 1^{er}, 7°, lorsqu'un inspecteur du Service de l'Inspection de l'Enseignement artistique dispense une formation en cours de carrière, celle-ci ne peut, sauf dérogation accordée par le Gouvernement, s'adresser aux membres du personnel d'un établissement qu'il inspecte. En outre, lorsqu'il dispense une formation, l'inspecteur considéré ne peut pas effectuer le contrôle tel que prévu à l'alinéa 1^{er}, 9°.

§ 2. Les missions visées au § 1^{er}, alinéa 1^{er}, 1° à 4°, sont assurées de manière complémentaire. Selon les besoins, elles sont effectuées par un ou plusieurs membres du Service général de l'Inspection.

Ces missions font l'objet d'un rapport. L'Inspecteur général coordonnateur détermine les personnes et/ou organes auxquels ce rapport peut être transmis ainsi que les modalités de cette transmission.

Ce rapport peut concerner les constats posés au niveau d'une classe, d'un cycle, d'une option, d'une finalité, d'une section, d'une année ou d'un groupe d'années d'un cours ou d'un groupe de cours d'un établissement considéré ou de différents établissements considérés, en tout ou en partie.

§ 3. Outre les missions visées aux paragraphes précédents, le Service général de l'Inspection apprécie, à la demande du chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française et du pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, les capacités pédagogiques des membres du personnel de son équipe éducative.

Le chef d'établissement ou le pouvoir organisateur qui souhaite que les capacités pédagogiques d'un membre de son personnel soient appréciées par le Service général de l'Inspection adresse sa demande à l'Inspecteur général coordonnateur, via le fonctionnaire général désigné par le Gouvernement.

Le rapport élaboré par l'inspecteur compétent est transmis, par la voie hiérarchique, au fonctionnaire général désigné par le Gouvernement qui le fait parvenir, selon le cas, au chef d'établissement et au Gouvernement ou au pouvoir organisateur concerné. Ce dernier le soumet au visa du membre du personnel qui, le cas échéant, y joint ses observations. Le rapport, accompagné d'éventuelles observations du membre du personnel, est ensuite transmis à l'inspecteur compétent, via le fonctionnaire général désigné par le Gouvernement.

Le modèle du rapport visé au présent paragraphe est établi par le Gouvernement, sur proposition de l'Inspecteur général coordonnateur.

§ 4. Dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, les missions visées aux § 1^{er}, alinéa 1^{er}, 1° et 2°, a), b), c), d), e) et § 3 sont effectuées dans le cadre du contrôle des conditions d'octroi des subventions tel que prévu à l'article 24, § 2, 2°, 2°bis, 2°quater, 3° et 7° de la loi du 29 mai 1959 précitée.

§ 5. Le pouvoir organisateur qui n'envisage pas de réserver de suites à un rapport défavorable rédigé par un membre du personnel du Service général de l'Inspection motive cette décision dans le mois qui suit la date de réception dudit rapport, via l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

Article 10. - § 1^{er}. Le Service de l'Inspection visé à l'article 3, alinéa 2, 7° est chargé :

- 1° D'évaluer l'exécution des missions fixées aux centres psycho-médicosociaux ;
- 2° De s'assurer du respect des obligations légales et règles déontologiques ;
- 3° D'évaluer la cohérence des choix posés en matière de formation en cours de carrière et de leur adéquation à la fonction exercée par le membre du personnel technique ainsi qu'au projet de centre ;
- 4° D'évaluer l'adéquation de l'équipement au projet de centre ;
- 5° De la détection des éventuels mécanismes de ségrégation ainsi que du soutien à la suppression de ces mécanismes ;

- 6° De dispenser des conseils et des informations en lien avec les constats posés dans le cadre des missions définies aux points 1° à 5° ci-dessus ;
- 7° De collaborer à la formation en cours de carrière de niveau interréseaux ;
- 8° D'agréeer les organismes habilités à délivrer l'attestation d'admission dans l'enseignement spécialisé ;
- 9° De donner des avis et formuler des propositions, d'initiative ou à la demande du Gouvernement, sur tout ce qui relève de leur compétence ;
- 10° De participer aux groupes de travail, commissions et conseils, en vertu des lois, décrets et règlements ;
- 11° De collaborer avec les départements pédagogiques des Hautes Ecoles dans le cadre et selon les conditions fixés par le Gouvernement ;
- 12° De contrôler et d'évaluer le respect du prescrit décretaal en matière de formation en cours de carrière pour ce qui relève des aspects dont le contrôle et l'évaluation leur sont confiés par la législation ;
- 13° De contrôler l'observation de la neutralité, là où cette neutralité s'impose ;
- 14° D'exercer toutes autres tâches qui leur sont confiées par ou en vertu des lois, décrets et règlements. Dans le cadre des formations visées à l'alinéa 1^{er}, 7°, lorsqu'un inspecteur du Service de l'Inspection des Centres psycho-médico-sociaux dispense une formation en cours de carrière, celle-ci ne peut, sauf dérogation accordée par le Gouvernement, s'adresser aux membres du personnel technique d'un centre psycho-médico-social qu'il inspecte. En outre, lorsqu'il dispense une formation, l'inspecteur considéré ne peut pas effectuer le contrôle tel que prévu à l'alinéa 1^{er}, 12°.

§ 2. Les missions visées au § 1^{er}, alinéa 1^{er}, 1° à 6°, sont assurées de manière complémentaire. Selon les besoins, elles sont effectuées par un ou plusieurs membres du Service général de l'Inspection.

Ces missions font l'objet d'un rapport. L'Inspecteur général coordonnateur détermine les personnes et/ou organes auxquels ce rapport peut être transmis ainsi que les modalités de cette transmission.

Ce rapport peut concerner les constats posés au niveau d'une équipe, d'un centre psycho-médico-social ou de différents centres psycho-médicosociaux considérés, en tout ou en partie.

§ 3. Outre les missions visées aux paragraphes précédents, le Service de l'Inspection pour les Centres psycho-médico-sociaux apprécie, à la demande du directeur du centre pour les centres psycho-médico-sociaux organisés par la Communauté française et du pouvoir organisateur du centre pour les centres psycho-médico-sociaux subventionnés par la Communauté française, l'aptitude professionnelle des membres de son personnel technique.

Le directeur ou le pouvoir organisateur qui souhaite que l'aptitude professionnelle d'un membre de son personnel technique soit appréciée par ce Service adresse sa demande à l'Inspecteur général coordonnateur, via le fonctionnaire général désigné par le Gouvernement.

Le rapport élaboré par l'inspecteur compétent est transmis, par la voie hiérarchique, au fonctionnaire général désigné par le Gouvernement qui le fait parvenir, selon le cas, au directeur et au Gouvernement ou au pouvoir organisateur concerné. Ce dernier le soumet

au visa du membre du personnel technique qui, le cas échéant, y joint ses observations. Le rapport, accompagné d'éventuelles observations du membre du personnel technique, est ensuite transmis à l'inspecteur compétent, via le fonctionnaire général désigné par le Gouvernement.

Le modèle du rapport visé au présent paragraphe est établi par le Gouvernement, sur proposition de l'Inspecteur général coordonnateur.

§ 4. Dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, les missions visées aux § 1^{er}, alinéa 1^{er}, 1^o et 2^o, a), b), e), g), 4^o et § 3 sont effectuées dans le cadre du contrôle des conditions d'octroi des subventions tel que prévu à l'article 24, § 2, 2^o, 2bis, 2quater, 3^o et 7^o, de la loi du 29 mai 1959 précitée.

§ 5. Le pouvoir organisateur qui n'envisage pas de réserver de suites à un rapport défavorable rédigé par un membre du personnel du Service général de l'Inspection motive cette décision dans le mois qui suit la date de réception dudit rapport, via l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

Article 11. - Au-delà des missions précisées aux articles 6 à 10, le Service général de l'Inspection agit par voie de conseil et d'information. Dans l'enseignement subventionné, il s'abstient de toute directive concernant les méthodes pédagogiques et respecte la liberté du pouvoir organisateur d'aménager ses horaires dans le cadre des prescriptions légales et réglementaires.

Dans les centres psycho-médico-sociaux subventionnés, il s'abstient de toute directive concernant la méthodologie mise en place pour atteindre les objectifs fixés dans le projet de centre et respecte la liberté du pouvoir organisateur d'aménager ses horaires dans le cadre des prescriptions légales et réglementaires.

Article 12. - Les membres du Service général de l'Inspection peuvent créer des groupes de travail dans le cadre de leurs compétences, pour tout ou partie des établissements dont ils ont la charge en vertu de l'article 15.

Des membres du personnel de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française peuvent participer à ces groupes de travail, moyennant accord exprès et préalable du chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française et du pouvoir organisateur concerné ou de son délégué dans l'enseignement subventionné.

Les groupes de travail peuvent également comprendre des Conseillers pédagogiques, moyennant l'accord de l'autorité sous laquelle ils sont placés.

Article 13. - **§ 1^{er}.** Le Gouvernement ou le fonctionnaire général désigné par le Gouvernement ou son délégué peut, sur base d'une réclamation ou d'initiative, décider d'une mission d'investigation au sein d'un ou plusieurs établissements.

Une mission d'investigation consiste en une mission d'information ou une mission d'enquête.

Dans ce cadre, le Gouvernement ou le fonctionnaire général désigné par le Gouvernement charge le Service général de l'Inspection de l'accomplissement de la

mission d'investigation. Celui-ci désigne l(es)inspecteur(s) chargé(s) de la mission d'investigation. Les droits de la défense sont garantis.

§ 2. Un flagrant manquement constaté par un des membres du Service général de l'Inspection dans le cadre de ses missions visées à l'article 6, 7, 8, 9, 10, 11 ou 12 fait l'objet d'un rapport transmis immédiatement, par la voie hiérarchique, à l'Inspecteur général coordonnateur qui le transmet au fonctionnaire général visé au § 1^{er}.

§ 3. Dans le cadre d'une mission d'investigation, le témoignage de toute personne intéressée peut être recueilli par le Service général de l'Inspection, au cours d'une audition. Un procès-verbal de l'audition est établi et soumis à la signature du témoin.

§ 4. Une mission d'information constitue une recherche préliminaire à la décision éventuelle d'une ouverture d'enquête. La procédure d'information peut être menée oralement.

§ 5. Lorsque la procédure d'enquête concerne directement ou indirectement des faits individuels reprochés à un membre du personnel, celui-ci doit être invité à se faire entendre par l(es)inspecteur (s) chargé(s) de la procédure d'investigation. La convocation à l'audition ainsi que les faits qui lui sont reprochés sont notifiés au membre du personnel trois jours ouvrables au moins avant l'audition, soit par lettre recommandée à la poste avec accusé de réception portant ses effets trois jours ouvrables après la date de son expédition, soit par la remise d'une lettre de la main à la main avec accusé de réception portant ses effets à la date figurant sur cet accusé de réception. Au cours de l'audition, le membre du personnel peut se faire assister ou représenter par un représentant d'une organisation syndicale agréé, par un avocat ou un défenseur choisi parmi les membres du personnel en activité de service ou pensionnés de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Chaque audition fait l'objet d'un procès-verbal rédigé par le Service général de l'Inspection et signé par l'intéressé, qui a le droit d'y ajouter ses remarques, s'il échet.

§ 6. L(es)inspecteur(s) concerné(s) rédige(nt) un rapport détaillé sur les éléments d'investigation qui ressortent de la/de(s) visite(s) faite(s) à l'(aux) établissement(s). Le rapport est transmis à l'Inspecteur général compétent ou à l'inspecteur chargé de la coordination concerné ainsi qu'au pouvoir organisateur concerné Ce(s) dernier(s) transmet(tent), via l'Inspecteur général coordonnateur, le rapport ainsi que son(leur) avis sur la suite à donner à la procédure au fonctionnaire général désigné par le Gouvernement.

Lorsque la mission d'investigation a été accomplie à son initiative, le fonctionnaire général visé au § 1^{er} décide de la suite à donner à celle-ci.

Lorsque la mission d'investigation a été accomplie à l'initiative du Gouvernement, le fonctionnaire général visé au § 1^{er} remet son avis sur le rapport visé à l'alinéa 2 et transmet le dossier, pour décision, au Gouvernement.

La décision est portée à la connaissance de toutes les parties intéressées.

§ 7. Le fonctionnaire général visé au § 1^{er} peut, dans le cadre de l'application du présent article, déléguer ses compétences, selon le cas, le Directeur général de l'Enseignement obligatoire ou le Directeur général de l'Enseignement non obligatoire.

§ 8. L'Inspecteur général coordonnateur peut envoyer un ou plusieurs membres du personnel du Service général de l'Inspection dans les établissements d'enseignement supérieur non universitaire, à l'exception des Ecoles Supérieures des arts, pour effectuer les missions visées au présent article ou toute autre mission en relation avec cet enseignement.

Article 14. - Le Service général de l'Inspection est composé de membres du personnel nommés à titre définitif, désignés à titre provisoire ou mandatés par le Gouvernement selon les conditions définies au Titre II. Outre l'Inspecteur général coordonnateur, les Inspecteurs généraux et les inspecteurs chargés de la coordination de l'inspection visés à l'article 3, le Service général de l'Inspection est composé d'inspecteurs dont le nombre est fixé par le Gouvernement.

Article 15. - Le Gouvernement détermine, sur proposition de l'Inspecteur général coordonnateur, après consultation des Inspecteurs généraux et des inspecteurs chargés de la coordination de l'inspection, l'affectation de chaque membre du Service général de l'Inspection. Sont prioritairement affectés au sein du Service de l'Inspection de l'Enseignement spécialisé, les inspecteurs comptant une ancienneté de service d'au moins deux ans dans ce type d'enseignement, calculée conformément à l'article 47. L'Inspecteur général coordonnateur peut, selon les besoins et les modalités qu'il détermine avec, selon le cas, l'Inspecteur général compétent ou l'inspecteur chargé de la coordination concerné, autoriser les inspecteurs d'un des Services de l'Inspection visés à l'article 3, alinéa 2, à exercer des missions d'inspection au sein d'un autre de ces Services. En ce qui concerne l'apprentissage par immersion, l'inspecteur général concerné organise le travail de son service afin de permettre un travail conjoint des inspecteurs chargés de l'inspection des cours de langue et de l'inspection des disciplines dont l'apprentissage est assuré par immersion.

Article 16. - § 1^{er}. L'Inspecteur général coordonnateur réunit les Inspecteurs généraux et les inspecteurs chargés de la coordination de l'inspection afin :

- 1° De vérifier l'effectivité et la qualité de l'ensemble des missions visées aux articles 6 à 12 ;
- 2° D'assurer l'efficacité générale des Services de l'Inspection et leur coordination ;
- 3° De veiller tout particulièrement à la cohérence des actions des Services de l'Inspection visés à l'article 3, alinéa 2 ;
- 4° De contrôler le respect, par les différents inspecteurs, des missions qui leur ont été confiées ;
- 5° De vérifier la transmission régulière aux Service de conseil et de soutien pédagogiques et Cellules de conseil et de soutien pédagogiques visés à l'article 4 des notes d'information visées à l'article 6, § 2, alinéa 4 ;
- 6° D'assurer la communication entre, d'une part, le Service général de l'Inspection et, d'autre part, les Services de conseil et de soutien pédagogiques et Cellules de conseil et

de soutien pédagogiques visés à l'article 4, en veillant notamment à la bonne tenue des réunions régulières visées à l'article 23.

§ 2. Les Inspecteurs généraux réunissent deux fois par an les inspecteurs chargés de l'inspection des huit premières années de la scolarité obligatoire de la même zone afin de promouvoir le continuum pédagogique visé aux §§ 2 et 3 de l'article 13 du décret du 24 juillet 1997.

§ 3. L'Inspecteur général du Service de l'Inspection de l'Enseignement fondamental réunit régulièrement les inspecteurs de la même zone. Les inspecteurs chargés de la coordination de l'inspection au sein de ce Service participent à ces réunions. L'Inspecteur général du Service de l'Inspection de l'Enseignement secondaire réunit régulièrement les inspecteurs d'une même discipline ou d'un même groupe de disciplines. Il réunit également régulièrement les inspecteurs de la même zone. Les inspecteurs chargés de la coordination de l'inspection au sein de ce Service participent à ces réunions. Les inspecteurs chargés de la coordination de l'inspection au sein des Services visés à l'article 3, alinéa 2, 3° à 7° réunissent régulièrement les inspecteurs de leur service. Peut également être invité à participer aux réunions visées aux alinéas précédents un inspecteur relevant d'un autre Service de l'Inspection.

§ 4. Pour le 5 juillet de chaque année, chaque inspecteur, en ce compris les inspecteurs chargés de la coordination de l'inspection visés à l'article 3, alinéa 2, 1° et 2°, transmet à l'Inspecteur général compétent pour les Services visés à l'article 3, alinéa 2, 1° et 2°, et à l'inspecteur chargé de la coordination de l'inspection pour les Services visés à l'article 3, alinéa 2, 3° à 7°, un bilan de ses activités. Ce bilan comprend notamment un rapport relatif à l'application des programmes, à l'action éducative dans les établissements et au niveau des études en référence aux observations propres à l'inspecteur et, s'il échet, aux données de l'évaluation externe. Le modèle de ce bilan d'activités est fixé par l'Inspecteur général coordonnateur, après avis des Inspecteurs généraux, et soumis à l'approbation du fonctionnaire général désigné par le Gouvernement. Pour le 15 septembre de chaque année, chaque Inspecteur général pour les Services visés à l'article 3, alinéa 2, 1° et 2°, et chaque inspecteur chargé de la coordination pour les Services visés à l'article 3, alinéa 2, 3° à 7°, transmettent à l'Inspecteur général coordonnateur un bilan des activités de son service. Ce bilan comprend notamment un rapport relatif au niveau des études, à l'application des programmes et au résultat de l'action éducative dans les établissements. Pour le 15 octobre, l'Inspecteur général coordonnateur :

1° Au moins tous les deux ans, établit un bilan de synthèse des activités du Service général de l'Inspection en se basant notamment sur les bilans visés aux alinéas précédents ainsi qu'un programme synthétique d'activités pour la ou les années scolaires suivantes qu'il transmet au Gouvernement, accompagnés des bilans établis en vertu de l'alinéa 2 ;
2° Chaque année, transmet au Gouvernement un rapport sur l'état général du système éducatif qu'il transmet également, pour information, par la voie hiérarchique, à la Commission de Pilotage et au Collège de l'inspection, de conseil et de soutien pédagogiques.

§ 5. Tous les trois ans au moins, à partir de l'année scolaire 2007-2008, le Service général de l'Inspection adresse au Gouvernement un rapport sur l'état de l'apprentissage par immersion au sein des écoles.

CHAPITRE III. - Du service de conseil et de soutien pédagogiques et des cellules de conseil et de soutien pédagogiques

Section Ire. - Du Service de conseil et de soutien pédagogiques

Article 17. - § 1^{er}. Le Service de conseil et de soutien pédagogiques créé à l'article 4, § 1^{er}, est chargé de conseiller et d'accompagner les enseignants, les équipes pédagogiques et les écoles pour lesquels le Service général de l'Inspection a constaté des faiblesses ou des manquements, en tenant compte s'il échut de la note d'information visée à l'article 6, § 2, alinéa 5 ou des résultats obtenus aux évaluations externes.

§ 2. Le Service de conseil et de soutien pédagogiques est en outre chargé de :

- 1° Soutenir les établissements dans la construction de leur projet d'établissement en cohérence avec les projets éducatif et pédagogique de la Communauté française et ce, conformément au décret du 24 juillet 1997 ;
 - 2° Mettre leur savoir et leur expérience pédagogiques au service des équipes éducatives et pédagogiques des établissements ou de groupes d'établissements dans une perspective d'amélioration de la qualité de la formation assurée aux élèves ;
 - 3° Soutenir l'implantation des programmes et l'innovation pédagogique, notamment en informant les équipes éducatives et pédagogiques du contenu des réformes en matière d'enseignement ;
 - 4° Accompagner des groupes d'enseignants qui construisent collectivement des démarches pédagogiques, des outils pour leurs cours ;
 - 5° Participer à l'analyse des besoins de formation des enseignants et faire des suggestions en vue d'élaborer le plan de formation collectif et individuel de l'établissement ;
 - 6° Assister les établissements et les équipes pédagogiques dans le travail d'auto-analyse des résultats obtenus par leurs élèves lors des évaluations externes non certificatives.
- Dans le cadre des missions visées au présent paragraphe, le Service de conseil et de soutien pédagogiques veille à assurer la continuité pédagogique des démarches entreprises pendant la formation en cours de carrière.

Article 18. - Le Service de conseil et de soutien pédagogiques est composé de Conseillers pédagogiques désignés par le Gouvernement conformément aux dispositions du titre III. Le nombre de Conseillers pédagogiques visés à l'alinéa 1^{er} est fixé par le Gouvernement, en tenant compte du nombre, exprimé en équivalents temps plein, de membres du personnel de l'équipe éducative des établissements d'enseignement fondamental et secondaire de plein exercice et en alternance, ordinaire et spécialisé, organisé par la Communauté française. En tout état de cause, le nombre de Conseillers pédagogiques ainsi fixé par le Gouvernement ne peut être inférieur à 34 dont 8 pour l'enseignement fondamental parmi lesquels 1 au maximum peut être chargé de coordonner et dispenser des formations telles que régies par les dispositions applicables en matière de formation en cours de carrière.

Le Service de conseil et de soutien pédagogiques est coordonné par le fonctionnaire général désigné par le Gouvernement.

Article 19. - Pour le 1^{er} juillet de chaque année, le Directeur général adjoint du Service général des Affaires pédagogiques et du Pilotage du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française transmet au Gouvernement un bilan relatif à chacune des missions du Service de conseil et de soutien pédagogiques. Il le transmet également au Collège.

Section II. - Des Cellules de conseil et de soutien pédagogiques

Article 20. - § 1^{er}. Chacune des Cellules de conseil et de soutien pédagogiques créées à l'article 4, § 2, est chargée de conseiller et d'accompagner les enseignants, les équipes pédagogiques et les écoles pour lesquels soit le Service général de l'Inspection, soit l'organe de représentation et de coordination, soit le pouvoir organisateur concerné a constaté des faiblesses ou des manquements, en tenant compte de la note d'information visée à l'article 6, § 2, alinéa 5 ou, s'il échet, des résultats obtenus aux évaluations externes.

§ 2. Chacune des Cellules de conseil et de soutien pédagogiques a en outre pour mission de :

- 1° Soutenir les établissements dans la construction de leur projet d'établissement, en cohérence avec les projets éducatif et pédagogique de leur pouvoir organisateur, et de l'organe de représentation et de coordination auquel ils adhèrent, et ce, conformément au décret du 24 juillet 1997 ;
 - 2° Mettre leur savoir et leur expérience pédagogiques au service des équipes éducatives et pédagogiques d'établissement ou de groupes d'établissements dans une perspective d'amélioration de la qualité de la formation assurée aux élèves ;
 - 3° Soutenir l'implantation des programmes et l'innovation pédagogique, notamment en informant les équipes éducatives et pédagogiques du contenu des réformes en matière d'enseignement ;
 - 4° Accompagner des groupes d'enseignants qui construisent collectivement des démarches pédagogiques, des outils pour leurs cours ;
 - 5° Participer à l'analyse des besoins de formation des enseignants et faire des suggestions en vue d'élaborer le plan de formation collectif et individuel de l'établissement ;
 - 6° Assister les établissements et les équipes pédagogiques dans le travail d'auto-analyse des résultats obtenus par leurs élèves lors des évaluations externes non certificatives.
- Dans le cadre des missions visées au présent paragraphe, les Cellules de conseil et de soutien pédagogiques veillent à assurer la continuité pédagogique des démarches entreprises pendant la formation en cours de carrière.

Article 21. - Chaque Cellule de conseil et de soutien pédagogiques est composée de Conseillers pédagogiques désignés par le Gouvernement sur proposition des organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs conformément aux dispositions du titre III.

Le nombre de Conseillers pédagogiques de chaque Cellule visée à l'alinéa 1^{er} est fixé par le Gouvernement, en tenant compte du nombre, exprimé en équivalents temps plein, de

membres du personnel de l'équipe éducative des établissements d'enseignement fondamental et secondaire de plein exercice et en alternance, ordinaire et spécialisé, subventionné par la Communauté française.

En tout état de cause, le nombre de Conseillers pédagogiques ainsi fixé par le Gouvernement ne peut être inférieur à : 1° 44 postes pour le Conseil de l'enseignement des Communes et Provinces, dont 42 postes pour l'enseignement fondamental parmi lesquels maximum 7 postes peuvent être confiés en vue de coordonner et dispenser des formations telles que régies par les dispositions applicables en matière de formation en cours de carrière ;

2° 17 postes pour le Conseil des pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel neutre subventionné ;

3° 90 postes pour le Secrétariat général de l'enseignement catholique en Communauté française et germanophone, dont 32 postes pour l'enseignement fondamental parmi lesquels maximum 7 postes peuvent être confiés en vue de coordonner et dispenser des formations telles que régies par les dispositions applicables en matière de formation en cours de carrière ;

4° 2 postes pour la Fédération des établissements libres subventionnés indépendants, dont un poste pour l'enseignement fondamental.

Chaque Cellule est coordonnée par un Conseiller pédagogique coordonnateur, à l'exception de la Cellule de conseil et de soutien pédagogiques relevant du Secrétariat général de l'enseignement catholique en Communauté française et germanophone dont la coordination est assurée par deux Conseillers pédagogiques coordonnateurs. Les Conseillers pédagogiques coordonnateurs sont désignés par le Gouvernement conformément aux dispositions du titre III.

Article 22. - Pour le 1^{er} juillet de chaque année, le Conseiller pédagogique coordonnateur transmet, via l'organe de représentation et de coordination dont il relève, au Gouvernement un bilan relatif à chacune des missions de sa Cellule. Il le transmet également au Collège.