



# Compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation : conclusions du projet

Lukas Bleichenbacher  
(coordinateur)  
Francis Goullier  
Richard Rossner  
Anna Schröder Sura

avec la coopération de  
Ana-Isabel Andrade  
Michel Candelier  
Maddalena de Carlo  
Catherine Diederich  
Wilfrid Kuster  
Helmut-Johannes Vollmer



EUROPEAN CENTRE FOR  
MODERN LANGUAGES  
E C M L  
C E L V  
CENTRE EUROPEEN POUR  
LES LANGUES VIVANTES

COUNCIL OF EUROPE  
  
CONSEIL DE L'EUROPE

*Compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation : conclusions du projet*

Les opinions exprimées dans cet ouvrage ne reflètent pas nécessairement les opinions du Conseil de l'Europe.

Les droits de reproduction sont propriété du Conseil de l'Europe.

Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit ou transmis à des fins commerciales sous quelque forme que ce soit ou par un quelconque moyen – électronique (CD-Rom, internet, etc.) ou mécanique, y compris la photocopie l'enregistrement ou tout système de stockage ou de récupération de l'information – sans la permission écrite de la Division des Éditions ([publishing@coe.int](mailto:publishing@coe.int)), Direction de la Communication du Conseil de l'Europe.

La reproduction des matériels contenus dans cette publication est autorisée à des fins éducatives non commerciales et à la condition que la source soit clairement citée.

Toute correspondance relative à cette publication doit être adressée au

Centre européen pour les langues vivantes (CELV)  
Nikolaiplatz 4  
A-8020 Graz  
Autriche  
Mél : [information@ecml.at](mailto:information@ecml.at)

Photo de la couverture : Shutterstock.com

## Table des matières

Introduction.....	5
Quel est l'objectif de ce document ? .....	5
A quoi n'est pas destiné ce document ? .....	5
Quelles sont les compétences enseignantes décrites dans ce document ? .....	6
Quelles idées et quels concepts sous-tendent le contenu et la structure de la taxonomie ? .....	7
Arrière-plan et méthodologie du document.....	7
Comment la taxonomie est-elle structurée ? .....	10
Comment les compétences sont-elles définies dans le document ?.....	11
Les huit dimensions de la taxonomie en détail.....	13
1. Dimension 1 – Valeurs et principes professionnels .....	13
2. Dimension 2 – Compétences linguistiques/communicatives (dimension transversale) .	14
3. Dimension 3 – Compétences en technologies de l'information et de la communication (dimension transversale).....	16
4. Dimension 4 – Compétences métalinguistiques, méta-discursives et métaculturelles ..	16
4.1. Compétences métalinguistiques, méta-discursives et métaculturelles de tous les enseignants.....	16
4.2. Compétences métalinguistiques, métaculturelles et discursives des enseignants de langues .....	18
5. Dimension 5 – Compétences pédagogiques .....	21
5.1. Planification et préparation de l'enseignement .....	21
5.2. Conduire l'enseignement et gérer l'apprentissage des élèves .....	22
5.3. Évaluation et appréciation des progrès et des acquis des apprenants .....	24
6. Dimension 6 – Compétences en matière de coopération .....	29
6.1. Collaborer avec d'autres enseignants, des membres du personnel et d'autres acteurs .....	29
6.2. Coopérer avec les autorités éducatives et les gestionnaires des établissements d'enseignement .....	30
6.3. Interagir avec les parents .....	30
7. Dimension 7 – Compétences pour la formation initiale et le développement professionnel tout au long de la carrière .....	32
7.1. Connaissance et développement de ses propres compétences linguistiques .....	32
7.2. Développement des compétences d'enseignement pour l'éducation aux langues.	32
7.3. Tenir compte du bien-être de toutes les parties prenantes de l'éducation et agir en conséquence .....	33
8. Dimension 8 – Possibilités de perfectionnement professionnel .....	34
Annexe 1 : Liste des cadres et des documents examinés pour le projet « Vers un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues » .....	38
Annexe 2 : Détails sur le sondage 2019 .....	44



## Introduction

### Quel est l'objectif de ce document ?

Ce document propose une taxonomie de catégories et d'exemples de compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation. Son objectif principal est de décrire et d'illustrer des dimensions de compétences reliées au rôle des langues dans l'éducation qui valent pour tout enseignant, qu'il enseigne une langue ou une autre matière. Les principes qui sous-tendent le document, qui sera développé plus bas, consistent à prendre en compte ce qu'il y a de commun à toutes les compétences enseignantes pertinentes pour toutes les disciplines, incluant l'enseignement d'une langue étrangère, l'enseignement de la langue de scolarisation comme matière ainsi que la dimension langagière dans les autres matières enseignées.

Cette taxonomie de catégories est un résultat principal du projet *Vers un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues* conduit dans le cadre du programme 2016-2019 du Centre européen pour les langues vivantes. Ainsi, la publication prend appui sur les objectifs de politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et de son Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Les résultats du projet, qui sont publiés sous le titre *Guide des compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation* (<https://www.ecml.at/guidetoteachercompetences>), sont destinés à aider les décideurs politiques au niveau européen à examiner le type de futures ressources qui pourraient être développées pour décrire les diverses compétences enseignantes en lien avec les langues. De plus, les résultats pourraient également servir de base au développement de futures ressources supplémentaires, plus complètes, pour soutenir le développement de ces compétences. En outre, les auteurs souhaitent que ces catégories puissent inspirer des recherches théoriques et empiriques sur les compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation.

### A quoi n'est pas destiné ce document ?

Ce document n'est pas destiné à être utilisé en tant que

- grille de contrôle pratique ou d'observation pour évaluer les enseignants ;
- instrument d'auto-évaluation individuelle par des enseignants ou par une catégorie spécifique d'enseignants ;
- curriculum pour la formation initiale ou continue des enseignants.

Les auteurs sont convaincus que de tels instruments pourraient être créés dans l'avenir, à la condition que les catégories présentées dans ce document fassent l'objet d'un développement supplémentaire, soient validées et complétées par des adaptations pour des types de contextes spécifiques. Une première adaptation de ce type a été créée dans le cadre d'un projet apparenté du CELV, *Promouvoir l'excellence dans l'instruction en langue des signes* ([www.ecml.at/prosign](http://www.ecml.at/prosign)), pour décrire les compétences des enseignants de langue des signes. De son côté, ce projet tente de décrire ce qui pourrait être nommé une matrice

de dimensions de compétences pour la formation en langue qui sont pour l'essentiel communes à tous les enseignants, malgré les différences dans la façon dont ces compétences sont acquises, mises en œuvre et développées plus avant par les enseignants dans des contextes différents et au-delà des frontières géographiques.

### **Quelles sont les compétences enseignantes décrites dans ce document ?**

Ce document a pour objectif de décrire les compétences nécessaires aux enseignants pour qu'ils puissent aider les apprenants à développer leurs compétences linguistiques dans quelque matière qu'ils apprennent. Ces compétences des apprenants – qui ne sont pas décrites explicitement dans ce document – comprennent des compétences langagières pour la communication, des compétences culturelles et interculturelles, ainsi que les compétences linguistiques requises pour l'apprentissage de toute matière et qui sont partie intégrante de cet apprentissage. En conséquence, ces catégories englobent les compétences enseignantes pour le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère, de l'enseignement de la langue de scolarisation en tant que matière, de l'enseignement d'une matière attentif à la dimension langagière aussi bien que pour l'enseignement bilingue et l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE). Les descripteurs de compétences dans cette taxonomie prennent également en compte le multilinguisme et d'autres types de diversité des apprenants dans les salles de classe de nos jours. Cependant, il n'est pas fait de distinctions systématiques selon les origines linguistiques des apprenants (par exemple selon que la ou les langue(s) de scolarisation est/sont leur langue première ou seconde). De même, des différences entre les compétences requises chez des enseignants dans différents types de contextes ne sont pas déclinées en détails. Alors que le besoin et l'intérêt de référentiels spécifiques de compétences enseignantes, dont beaucoup ont été pris en compte durant le projet, ne font aucun doute, la création d'instruments spécifiques supplémentaires n'entraîne pas dans le cadre du projet.

Il est important de noter que les compétences décrites ne sont pas destinées à couvrir l'ensemble des compétences requises pour l'enseignement de matières autres que les langues, telles que la connaissance d'une discipline ou d'un contenu pédagogique en histoire, en sciences ou dans toute autre matière. Dans les contextes qui impliquent l'enseignement de telles matières, y compris celles où le rôle de la langue est spécifiquement mis en évidence (comme l'EMILE, l'immersion et l'enseignement d'une matière attentif à la langue), ces compétences doivent nécessairement être définies par les spécialistes des disciplines respectives, et les dimensions explicitées dans le présent document peuvent être utilisées pour toutes les compétences relatives aux langues. Les auteurs partent de l'hypothèse que, pour créer de telles descriptions de compétences spécifiques à une matière, la coopération entre spécialistes de différentes disciplines et entre professeurs de langues et spécialistes de linguistique appliquée est une condition préalable.

## Quelles idées et quels concepts sous-tendent le contenu et la structure de la taxonomie ?

- L'importance de l'éducation aux langues, selon les objectifs du Conseil de l'Europe et de son Centre européen pour les langues vivantes, pour garantir la démocratie, les droits de l'Homme et l'État de droit (comme décrit [ici](#)).
- L'adhésion, dans le cadre de l'apprentissage des langues, aux notions de compétences linguistiques communicatives, de compétences plurilingues et pluriculturelles, et à l'importance des compétences dans la langue de scolarisation, telles qu'elle sont mises en évidence dans les principaux instruments et documents publiés par le Conseil de l'Europe et son Centre européen pour les langues modernes, par exemple le [Cadre européen commun de référence pour les langues](#) (CECR) et son [Volume complémentaire](#), le [Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et cultures](#) (CARAP/ FREPA) et les [Profils des compétences linguistiques professionnelles](#).
- L'ouverture à une variété d'approches pédagogiques et méthodologiques, tout en mettant l'accent sur des approches de l'apprentissage et de l'enseignement axées sur le contenu et une attitude active / des approches actionnelles, qui sont largement ancrées dans les théories socioconstructivistes de l'éducation.
- La reconnaissance que des enseignants compétents jouent un rôle clé dans la recherche de la qualité en éducation ; cependant, l'accent mis avant tout sur les compétences des enseignants ne signifie en aucune façon que les enseignants seraient à eux-seuls la responsabilité de la réussite en éducation. Ainsi, le rôle des apprenants et des autres acteurs de l'éducation, tels que les collègues de l'enseignant, les responsables administratifs et politiques, ainsi que les parents, est souligné tout au long du document.

## Arrière-plan et méthodologie du document

Dans le cadre du programme 2016-2019 *Les langues au cœur des apprentissages* du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, le projet intitulé *Vers un cadre européen commun pour les enseignants de langues* ([membres de l'équipe](#)) avait pour objectif d'évaluer le besoin et la faisabilité d'une éventuelle ressource (ou ensemble de ressources) future(s) concernant les compétences des enseignants en matière de langues et de communication. L'une des hypothèses de départ du projet était l'élargissement de la portée du terme *professeur de langue*. Comme souligné dans l'Appel à propositions du CELV en 2015, plusieurs développements récents ont

« mené l'enseignement des langues au-delà des limites traditionnelles de la classe de langue étrangère vers l'enseignement et l'apprentissage des langues de scolarisation, l'apprentissage des langues régionales, minoritaires et des migrants – des contextes restés largement inexplorés à ce jour. Ces nouveaux contextes confèrent un tout nouveau sens à l'expression "enseignant de langue". En reconnaissant l'importance des langues dans l'enseignement des matières et le rôle croissant de la communication interculturelle dans notre société de plus en plus diversifiée sur le plan linguistique et culturel, les langues sont en outre considérées comme des compétences transversales. »

L'équipe de projet a été encouragée à accompagner ces tendances en identifiant

« des synergies dans les domaines de compétences (et en leur sein, dans les compétences elles-mêmes) pertinents pour **tous** les enseignants de langues, ainsi que des domaines de compétences spécifiques au secteur de l'éducation / au type de langue, etc. Ces développements devraient également identifier les compétences pertinentes pour les enseignants de matières, l'objectif général étant de préparer au mieux les enseignants pour qu'ils fournissent à leurs apprenants le meilleur soutien possible pour leur développement linguistique. Ces développements peuvent, en temps utile et selon les résultats, servir de base pour développer un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues. »

Les travaux conduits au cours des quatre années du projet ont consisté en cinq ensembles distincts de travaux (intitulés A à E) détaillés dans le [Tableau 1](#) ci-dessous, chacun d'entre eux ayant abouti à fournir des indications sur la manière d'atteindre l'objectif rappelé ci-dessus, ainsi que, dans chaque cas, un produit ou résultat concret qui pourrait, par exemple, être utile à la formation et au perfectionnement professionnel des enseignants. Cet ensemble de produits peut également servir d'inspiration ou de point de départ, si la décision était prise d'engager un futur projet ayant des objectifs correspondants.

Ensemble de travaux		Contribution à cette analyse	Produit en tant que tel
A	Analyse d'instruments existants	Aperçu du contenu et de la forme de sources et de modèles possibles	Catalogue en ligne d'instruments existants
B	Analyse d'exemples de pratiques	Aperçu de l'utilisation de ressources existantes	Vignettes illustratives ( <a href="#">en ligne</a> )
C	Pilotage et développement d'instruments sélectionnés	Enseignements tirés du développement complémentaire, de la validation et de la mise en œuvre d'instruments existants	Documentation ( <a href="#">en ligne</a> )
D	Inventaire de catégories de descriptions de compétences en lien avec la langue et la communication dans l'éducation	Perspectives sur la faisabilité théorique d'un référentiel de compétences en lien avec un spectre très large de liens avec la langue	Une taxonomie de compétences enseignantes en lien avec la langue et la communication (au cœur de ce document)
E	Analyse du besoin et de la faisabilité de futurs instruments	Synthèse des ensembles distincts de travaux ci-dessus et de sources complémentaires	Résumée dans ce document

**Tableau 1 : Les cinq ensembles distincts de travaux du projet *Vers un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues***

Les descriptions des compétences figurant dans ce document ont été compilées comme suit :

Dans un premier temps, quarante référentiels de compétences existants ont été identifiés, catégorisés et décrits (voir la liste complète en [Annexe 1](#)). Ces référentiels contiennent des descriptions des compétences des enseignants formulées généralement, mais pas seulement, sous la forme d'énoncés positifs (*Peut ...*). Tous ces référentiels ont été identifiés par des données de base telles que le nom, la date, les auteurs et les versions linguistiques disponibles, et cette information a été utilisée pour pouvoir accéder aux entrées dans la base de données en ligne. L'information concernant le contenu porté sur le type d'enseignement décrit : la ou les matières et le niveau de la CITE des apprenants concernés (par exemple primaire ou secondaire), les types de compétences enseignantes abordés, les modes de catégorisation et le format des compétences (par exemple la nature des descripteurs). Dans la mesure du possible, des renseignements généraux ont également été fournis sur l'objectif de l'instrument, les utilisateurs visés et le processus d'élaboration. Enfin, les évaluateurs ont formulé des commentaires sur les points forts de chaque instrument et sur les questions pouvant surgir dans la perspective de la politique linguistique du Conseil de l'Europe.

Sur la base de cette analyse, une matrice (voir [Tableau 2](#)) a été créée dans le but de classer les instruments en fonction de leur orientation. Cette catégorisation a donné lieu à l'assignation de huit catégories à trois domaines principaux. Un premier domaine concerne les compétences enseignantes qui sont directement liées à leur interaction avec les apprenants, comme dans les catégories « enseignement et apprentissage » (c'est-à-dire les instruments fortement axés sur la pédagogie et la méthodologie), « développement plurilingue et pluriculturel » et « attention portée aux besoins individuels des apprenants ». Un deuxième domaine porte sur les enseignants eux-mêmes et comprend trois sous-sections : la compétence et la conscience linguistiques et culturelles de l'enseignant, la réflexion et l'auto-évaluation par les enseignants, et le développement professionnel de l'enseignant. Le troisième domaine fait une distinction entre l'enseignement des matières linguistiques (langues étrangères, langue de scolarisation, etc.) et l'enseignement d'autres matières.

<b>Accent mis sur les apprenants</b>	<b>Accent mis sur les enseignants</b>	<b>Accent mis sur l'enseignement</b>
<a href="#">Enseignement et apprentissage</a>	<a href="#">Compétences et conscience linguistiques et culturelles de l'enseignant</a>	<a href="#">Orientation : langues</a>
<a href="#">Développement plurilingue et pluriculturel</a>	<a href="#">Réflexion et auto-évaluation par l'enseignant</a>	<a href="#">Orientation : autres matières</a>
<a href="#">Attention portée aux besoins individuels des apprenants</a>	<a href="#">Développement professionnel</a>	

**Tableau 2 : Les huit dimensions du catalogue en ligne des référentiels de compétences enseignantes existants**

Cette matrice s'est avérée très utile pour la catégorisation des instruments et des référentiels décrivant les compétences des enseignants. Toutefois, pour organiser des catégories de compétences enseignantes communes à tous les enseignants, une approche légèrement différente a été choisie. Dans une étape suivante, toutes les dimensions des compétences avec des descripteurs illustratifs dans les référentiels et instruments portant sur les compétences des enseignants ont fait l'objet d'une catégorisation transversale et ont été réorganisées sous la forme d'un premier projet de liste. Un certain nombre de publications-clés décrivant les compétences des enseignants, les compétences des apprenants et d'autres aspects de l'éducation aux langues ont été consultées pour s'assurer que le document contient un échantillon représentatif adéquat de descripteurs de compétences pertinents pour les objectifs du Conseil de l'Europe et du CELV en matière de politique linguistique. Une ébauche a continué à être élaborée grâce à un travail intuitif et à des discussions entre les membres de l'équipe sur la base de leur propre expérience de la création de référentiels de compétences. Ce processus complexe pourrait être considéré comme un « essai à blanc » pour l'élaboration des sections descriptives de futures ressources.

Les versions préliminaires de la taxonomie ont fait l'objet de discussions dans divers groupes de discussion formés d'enseignants, de formateurs d'enseignants, d'enseignants en formation, de responsables éducatifs et d'autres parties prenantes. Les réactions ont été recueillies auprès d'experts présentant une très grande diversité dans leurs origines géographiques, leurs domaines académiques, les secteurs éducatifs et le statut sociolinguistique des langues concernées.

### Comment la taxonomie est-elle structurée ?

Il y a huit parties dans la taxonomie, comme le montre la [Figure 1](#) ci-dessous. Tout d'abord, il y a une dimension qui recouvre l'ensemble, contenant des valeurs et des principes professionnels qui servent de base et d'orientation pour toute action et tout développement professionnel individuel des enseignants (1). Les deux dimensions suivantes, compétences linguistiques et communicatives (2) et compétences en technologies de l'information et de la communication (3), sont transversales dans la mesure où elles contribuent aux quatre dimensions qui suivent. Comme présenté plus bas, des descripteurs illustratifs pour les dimensions (2) et (3) réapparaissent, intégrés à la fin des dimensions 4-7. Les dimensions 4-7 au centre du document comprennent les compétences méta-linguistiques, méta-discursives et méta-culturelles (4), les compétences pédagogiques (5), les compétences de coopération (6) et les compétences pour la formation initiale et continue de l'enseignant (7). La taxonomie se termine par une section décrivant les possibilités de perfectionnement professionnel (8). Il ne s'agit pas de compétences en soi, mais plutôt d'activités et d'opportunités qui favorisent le développement ultérieur des compétences décrites dans les sections précédentes.



**Figure 1 : Les huit dimensions de la taxonomie**

Conformément à la distinction faite précédemment entre ce document et un portfolio pour enseignant ou un instrument d'évaluation, il n'y a aucune tentative dans le document de décrire des niveaux de compétences ou des étapes dans la carrière. Les auteurs partent de l'hypothèse que de tels niveaux pourraient être identifiés si des descripteurs de compétences calibrés et associés à des contextes spécifiques d'enseignement étaient formulés et validés. De même, aucune suggestion n'est faite dans le document quant aux domaines de compétences qui sont particulièrement importants ou pertinents ou qui devraient être considérés comme prioritaires à certains moments du parcours de formation de l'enseignant (comme la formation initiale, la formation pratique, l'insertion professionnelle (début de carrière), l'apprentissage tout au long de la carrière, etc.).

### Comment les compétences sont-elles définies dans le document ?

L'approche utilisée dans ce document est basée sur la définition suivante tirée de la récente publication *Compétences pour une culture de la démocratie* (2018, Conseil de l'Europe) :

Aux fins du présent modèle, [le terme compétence] se définit comme « la capacité de mobiliser et d'utiliser des valeurs, des attitudes, des aptitudes, des connaissances et/ou une compréhension pertinentes afin de réagir de manière efficace et appropriée aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présente un contexte donné » (...)

« Le modèle appréhende la compétence comme un processus dynamique, car il s'agit de sélectionner, d'activer, d'organiser et de coordonner les ressources psychologiques indiquées pour les appliquer en adoptant un comportement permettant de s'adapter efficacement et effectivement à une situation précise. »

(*Compétences pour une culture de la démocratie*, Conseil de l'Europe 2018, pp. 23-24 : voir également Weinert et Becker 2002)

Dans les descripteurs illustratifs ci-dessous, aucune distinction systématique n'est faite entre les différentes ressources psychologiques impliquées : l'importance relative des différentes ressources varie selon les dimensions. Par exemple, les valeurs et les attitudes prédominent dans la dimension 1, les connaissances et la compréhension sont importantes dans la dimension 4, et les dimensions 5-7 sont principalement axées sur les savoir-faire des enseignants. A l'exception des dimensions 1 et 8, les descripteurs renvoient à des contextes et des types d'activités relativement concrets pour les enseignants. La [Figure 2](#) ci-dessous illustre comment les descripteurs de compétences sont organisés en dimensions et sous-dimensions et sont associés à des exemples.

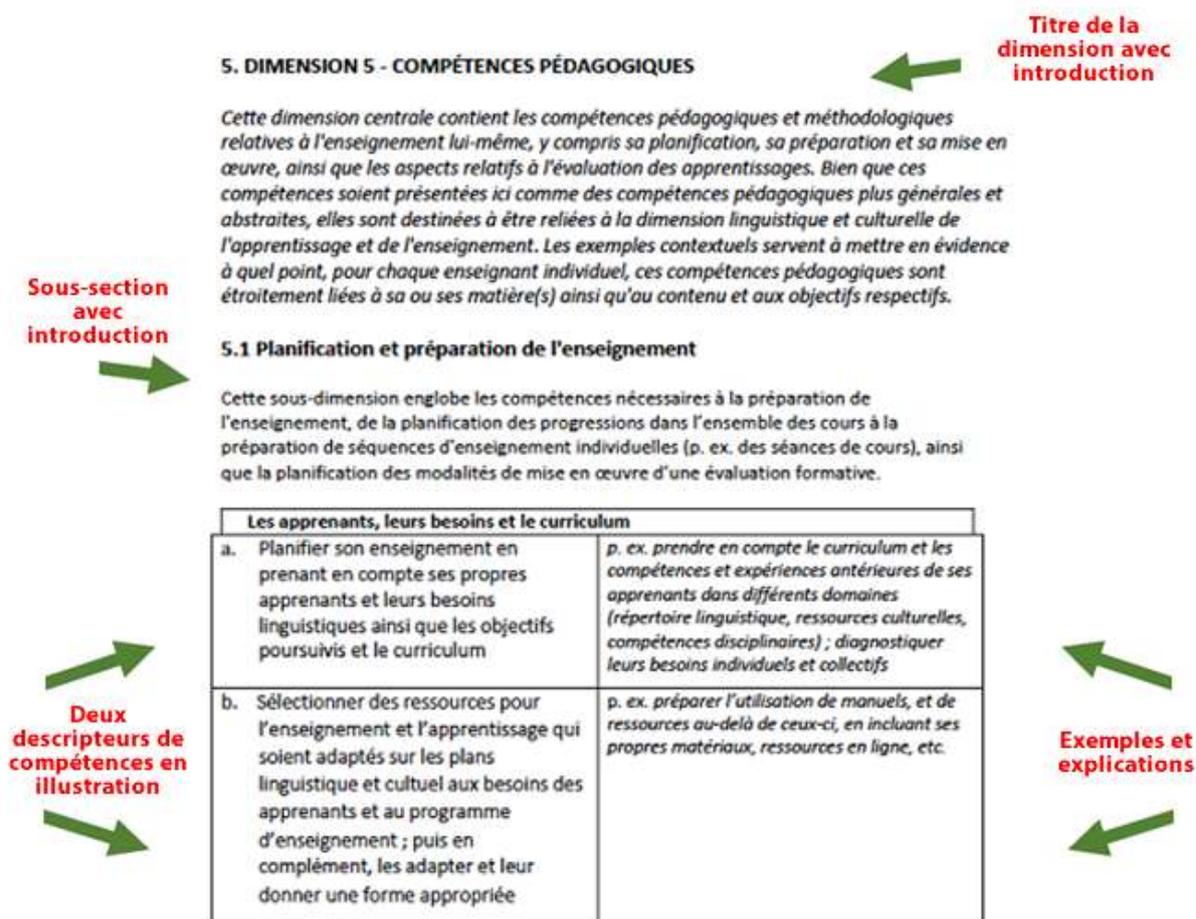


Figure 2 : Comment les descripteurs de compétences sont présentés dans le document

## Les huit dimensions de la taxonomie en détail

### 1. Dimension 1 – Valeurs et principes professionnels

La première dimension contient des valeurs et des principes professionnels qui concernent la contribution de l'enseignement à une éducation de qualité pour tous les apprenants, et donc au respect des droits de l'homme, de la démocratie et de l'État de droit pour chaque citoyen. Ces valeurs et principes sont fondés sur les objectifs de l'éducation aux langues et de l'éducation en général, tels que proposés par le Conseil de l'Europe, et visent à soutenir les enseignants en soulignant et en affirmant leurs rôles dans un contexte sociétal et éthique élargi. Par conséquent, ces principes sont pertinents pour les professeurs de langues ainsi que pour les enseignants de toutes les autres matières. Ces valeurs et principes sont mieux compris quand ils sont mis en relation directe avec les compétences dans les dimensions 2-8 présentées sur les pages qui suivent.

<b>L'enseignant considère que les principes suivants font partie intégrante de son rôle d'enseignant :</b>	
a. Respect des droits de l'apprenant à une éducation de qualité	<i>par exemple s'efforcer d'assurer l'égalité des chances et un apprentissage de qualité pour chaque individu, indépendamment de son origine ethnique, culturelle ou linguistique</i>
b. Importance de la langue dans et pour la réussite scolaire	<i>par exemple tenir compte de la dimension linguistique de toutes les matières et des exigences linguistiques particulières de chacune d'entre elles</i>
c. Promotion des langues et de la compréhension culturelle en tant que phénomènes pertinents, nécessaires et intéressants pour chaque citoyen	<i>par exemple susciter l'intérêt des apprenants et des collègues pour des pratiques linguistiques et culturelles</i>
d. Valeur des ressources personnelles de chaque apprenant	<i>par exemple prendre en compte la contribution des ressources linguistiques et culturelles des apprenants à leur apprentissage, en particulier dans le cas de ressources linguistiques et culturelles non conformes au standard et différentes de celles majoritairement présentes</i>
e. Valeur et richesse de la diversité linguistique et culturelle dans la société et l'éducation	<i>par exemple accepter la valeur des différentes langues et des différentes cultures</i>
f. Recherche de la réussite de chaque apprenant	<i>par exemple apporter un soutien aux apprenants de toutes les manières possibles (par exemple par une démarche efficace d'étayage) ; fixer des normes équitables et adéquates lors de l'évaluation des apprenants</i>
g. Développement de l'autonomie et de la conscience critique de l'apprenant	<i>par exemple donner aux apprenants les moyens d'assumer la responsabilité de leur propre apprentissage et de prendre conscience de l'interdépendance de la langue et du pouvoir</i>
h. Promotion d'une culture de la démocratie, incluant le respect mutuel et l'égalité des chances	<i>par exemple permettre à d'autres de parler, les écouter, favoriser un esprit d'échanges, de discussion et de débat, et de prise de décision commune</i>

## 2. Dimension 2 – Compétences linguistiques/communicatives (dimension transversale)

Cette dimension contient les compétences linguistiques et communicatives pertinentes pour tous les contextes d'enseignement et pour la profession enseignante dans son ensemble. Par définition, ces compétences impliquent des aspects clés de la maîtrise et de l'utilisation de la langue. Selon le contexte, elles comprennent :

Des aspects fondamentaux de l'utilisation de la langue et de la communication	
– compétences réceptives, productives et interactives à l'écrit, à l'oral et/ou (pour les langues des signes) en mode signé	<i>par exemple écoute, lecture, production orale, interaction orale, écriture</i>
– utilisation de fonctionnalités paralinguistiques et non linguistiques	<i>par exemple gestuelle, expressions faciales</i>

Les langues ne sont pas uniformes, mais sont utilisées dans différentes variétés linguistiques (registres, dialectes régionaux, sociolectes, etc.), souvent en combinaison avec d'autres langues (par exemple dans des contextes multilingues). Cela exige des enseignants qu'ils développent, le cas échéant, des compétences plurilingues dans des domaines tels que l'intercompréhension (exploiter les compétences dans une langue pour comprendre ou produire des messages dans une autre) et puissent faire le choix approprié entre ces variétés dans différentes situations, y compris dans les cas de changement de code / « translanguaging » (passage d'une langue à l'autre), et avoir recours à différents types de médiation (par exemple interprétation ou traduction dans une autre langue, explications donnée en utilisant d'autres mots, etc. ).

Dans ce document, la dimension des compétences linguistiques/communicatives est transversale et en lien avec les autres dimensions de compétences, puisque les compétences linguistiques sont requises dans tous ces domaines. Ces compétences donnent aux enseignants les moyens d'entrer dans la profession (par exemple en formation initiale), d'interagir avec leurs apprenants et de communiquer avec leurs collègues et autres professionnels dans différents contextes.

Selon le répertoire linguistique et le contexte professionnel de chaque enseignant, des compétences dans différentes langues peuvent être requises. Elles incluent au moins la (les) langue(s) de scolarisation, qui est (sont) souvent la (les) langue(s) dominante(s) utilisée(s) dans la région où se trouve l'école ou l'institution, et la ou les langues cibles dans leur enseignement, qui peut (peuvent) être identique(s) ou non (par exemple pour les enseignants de langues étrangères) à la langue de scolarisation. Un facteur important est le rôle de ces langues dans le répertoire de l'enseignant et des apprenants, par exemple si l'enseignement et l'apprentissage se déroulent dans une langue qui est une langue première, une langue seconde ou une langue étrangère pour l'enseignant (les enseignants) et/ou pour certains ou la plupart des apprenants.

Il y a lieu de faire valoir que tout enseignant devrait acquérir des compétences et/ou l'expérience de l'apprentissage d'au moins une autre langue dans le cadre de sa formation, même s'il n'est pas enseignant de langue (étrangère). De telles compétences et expériences peuvent contribuer à l'appréciation par l'enseignant des phénomènes clés liés aux langues dans l'éducation, par exemple pour comprendre les expériences positives et les difficultés rencontrées par les apprenants ayant des compétences partielles dans une langue ou qui débutent leur apprentissage, en particulier lorsqu'elle est apprise et utilisée dans le cadre de l'éducation formelle. Il peut s'agir d'une langue parlée dans une région ou un pays voisin, d'une langue mondiale, d'une langue de migration importante, d'une langue « éloignée » (par exemple pour les Européens, une langue asiatique non indo-européenne avec un système d'écriture différent), une langue classique (par exemple le latin, le grec ancien), etc.

Il y a toujours aussi un aspect culturel dans la communication, si bien que les compétences communicatives incluent des compétences pluriculturelles et interculturelles. Ces compétences sont potentiellement pertinentes dans toute situation de la vie professionnelle quotidienne d'un enseignant, et plus particulièrement dans les interactions caractérisées par des différences culturelles, comme dans les exemples suivants :

<b>Compétences interculturelles dans et pour la communication</b>	
a. Interagir dans diverses situations de la vie quotidienne, ainsi que dans des contextes éducatifs, professionnels et autres	<i>par exemple respecter, le cas échéant, les normes culturelles qui caractérisent la communication dans une salle du personnel ou lors d'une rencontre parents-enseignants</i>
b. Interagir dans des situations caractérisées par des différences culturelles, en tenant compte de l'origine culturelle des différents participants	<i>par exemple agir de façon appropriée face à des défis imprévus lors d'une conversation lorsqu'il y a la possibilité que les gens ne se comprennent pas en raison de différences culturelles</i>

Un dernier aspect des compétences communicatives est l'utilisation de différents modes de communication, comme l'illustrent les descripteurs suivants.

<b>Combiner différents modes (moyens sémiotiques) de communication</b>	
a. Interpréter et produire du sens par des moyens non linguistiques, audio et visuels	<i>par exemple présenter un contenu aux apprenants sous forme de langue(s) parlée(s) et écrite(s), de diagrammes ou d'autres visualisations et de supports audiovisuels</i>
b. Créer des messages multimodaux utilisant différents moyens sémiotiques	<i>par exemple créer et animer un site web simple pour une plateforme en ligne mise à la disposition de ses apprenants</i>

### **3. Dimension 3 – Compétences en technologies de l’information et de la communication (dimension transversale)**

Les compétences en technologies de l’information doivent être considérées comme transversales, tout comme les compétences linguistiques et communicatives des enseignants. Bien que de nombreuses utilisations quotidiennes et éducatives des médias numériques soient en effet essentiellement communicatives, il est utile de les décrire séparément. Tout comme les compétences linguistiques, les compétences en technologies de l’information et de la communication (TIC) sont pertinentes pour l’acquisition de compétences disciplinaires, pour l’enseignement, pour la coopération avec d’autres enseignants et acteurs ainsi que pour sa formation et son développement professionnel.

Des exemples de deux dimensions transversales de compétences ne sont pas donnés séparément, mais sont intégrés et mis en évidence à la fin de plusieurs des domaines de compétences ci-dessous.

### **4. Dimension 4 – Compétences métalinguistiques, méta-discursives et métaculturelles**

Cette dimension contient des " méta-compétences ", c’est-à-dire des compétences liées à la connaissance et à la compréhension du langage et des langues, du discours (utilisation de la langue), ainsi que de la culture et des cultures. Étant donné que les apprenants ont besoin de compétences linguistiques et culturelles pour aborder le contenu de n’importe quelle matière, il est nécessaire que les enseignants soient conscients de ces compétences de l’apprenant et soient capables de les développer au cours de l’enseignement dispensé. Cette dimension tente de décrire quelles compétences liées à la connaissance et à la compréhension des faits linguistiques et culturels sont communes à l’enseignement de toutes les matières, et lesquelles sont spécifiquement pertinentes pour l’enseignement des langues. En conséquence, une première section contient des compétences métalinguistiques, méta-discursives et métaculturelles pertinentes pour *tous les* enseignants. La deuxième section porte exclusivement sur les compétences des professeurs de langues. Ces dernières sont comprises, dans l’ensemble, comme constituant leurs compétences disciplinaires de base.

#### **4.1. Compétences métalinguistiques, méta-discursives et métaculturelles de tous les enseignants**

Cette section part du principe que s’il existe une dimension linguistique dans la plupart ou la totalité des formes d’enseignement et d’apprentissage, on peut affirmer que chaque enseignant doit acquérir des compétences liées à l’analyse et à la mise en relation de la ou des langues, de la ou des cultures et des formes discursives, quels que soient sa matière et les besoins éducatifs ou autres de ses apprenants. La compréhension du rôle de la langue dans l’élaboration des discours propres à sa discipline peut être considérée comme un facteur de réussite quand on aborde la discipline, avant toute autre chose. Ces types de discours peuvent varier considérablement d’une discipline à l’autre (par exemple sociologie

versus éducation physique, art versus biologie). Pourtant, l'hypothèse sous-jacente est que les compétences concernées ont aussi une dimension qui est leur commune, ce que cette section tente de décrire. Ces compétences peuvent également être considérées comme une condition préalable à la prise en compte de la dimension linguistique de la matière dans l'enseignement, comme décrit dans la dimension 5 (compétences pédagogiques) ci-dessous.

<b>Compétences métalinguistiques générales de tous les enseignants</b>	
a. Analyser les aspects de l'utilisation et de la structure de la langue, en particulier dans le contexte de l'éducation, tant en ce qui concerne les langues prises individuellement que ce qui est commun à différentes langues (multilinguisme)	<i>par exemple échanger sur ce qui est typique de la langue parlée et écrite exigée de ses apprenants dans une matière ; être conscient de certaines caractéristiques communes et des différences entre les langues utilisées par ses apprenants</i>
b. Réflexion sur des aspects de l'acquisition de la (des) langue(s) (langue première/seconde/étrangère) et de la ou des littéracies (plurilinguisme / pluri-littéracies), notamment en ce qui concerne l'utilisation de la langue dans et pour l'éducation	<i>par exemple échanger sur des aspects liés à l'acquisition par un apprenant migrant de la littéracie en langue de scolarisation dans différentes matières ; envisager d'avoir recours au « code-switching » (utiliser plus d'une langue lorsque l'on parle ou écrit) dans des contextes éducatifs</i>
<b>Compétences méta-discursives générales de tous les enseignants</b>	
c. Observer et analyser des exemples d'utilisation de la langue pertinents pour l'éducation	<i>par exemple échanger sur les différences entre la langue parlée et écrite et entre les différents types/genres de textes, ainsi que des registres plus ou moins formels (langue académique, langue de la classe)</i>
d. Observer et analyser des fonctions discursives utilisées dans les contextes pertinents, éducatifs ou autres	<i>par exemple comprendre comment les enseignants et les apprenants utilisent les fonctions discursives, telles que l'explication, l'information, l'évaluation, l'argumentation en milieu éducatif ou dans des contextes (par exemple sur le lieu de travail) auxquels ils sont préparés</i>
<b>Compétences métaculturelles générales de tous les enseignants</b>	
e. Observer les faits sociaux et culturels dans le temps et dans différents contextes culturels, y compris les faits transculturels, en particulier dans le contexte de l'éducation	<i>par exemple comprendre les différences dans les rôles des enseignants et leur mise en œuvre en général, ou pour des matières spécifiques, à travers le temps et les différentes cultures</i>
f. Observer l'évolution et l'effet des discours et des opinions sociales (y compris les stéréotypes) à propos de la langue, de la culture et de l'éducation	<i>par exemple des discours de non-spécialistes à propos de langues particulières, comme le français estimé « très logique » ou « trop difficile », ou l'anglais estimé « très communicatif » ou comme une « langue T-Rex tuant d'autres langues », qui peuvent interférer avec l'apprentissage</i>

<b>Compétences métalinguistiques, méta-discursives et métaculturelles liées à des matières spécifiques</b>	
g. Analyser la dimension langagière d'une matière particulière	<i>par exemple échanger, en tant que (futur) professeur d'histoire, sur la façon dont la langue est utilisée en histoire en tant que discipline académique</i>
h. Avoir une réflexion critique sur la dimension langagière de l'histoire, des hypothèses, du contenu et de la méthodologie des disciplines ayant une pertinence pour son enseignement	<i>par exemple discuter, en tant que (futur) professeur de géographie, des avantages et inconvénients de la terminologie scientifique utilisée au fil du temps dans sa (ses) discipline(s)</i>

#### 4.2. Compétences métalinguistiques, métaculturelles et discursives des enseignants de langues

Pour les enseignants de langue(s) en tant que matière, ces compétences sont au cœur de leur travail, qu'ils enseignent la langue de scolarisation, une langue étrangère ou d'autres langues. En ce sens, elles sont similaires aux compétences visées au point 4.1 qui valent toutes également pour les professeurs de langues. Cependant, elles constituent une caractéristique déterminante du profil professionnel des enseignants de langues et jouent un rôle plus central dans la préparation et l'enseignement des contenus, dans la mesure où les langues sont, d'une manière générale, à la fois le support de l'enseignement et son contenu. Par conséquent, les sous-sections de la section 4.1 sont reproduites plus en détail et complétées par une quatrième sous-section qui décrit les compétences liées à une série d'autres disciplines, compétences que les professeurs de langues mobilisent pour l'enseignement d'une langue par le biais d'un contenu disciplinaire.

<b>Compétences métalinguistiques des enseignants de langues</b>	
a. Analyser en détail les aspects de l'utilisation, de la structure et de l'acquisition ou de l'apprentissage d'une langue, tant en ce qui concerne les langues prises individuellement que ce qui est commun à différentes langues (multilinguisme)	<i>par exemple comprendre les caractéristiques des dimensions pragmatiques, du vocabulaire, de la grammaire, de la phonologie, etc. de la (des) langue(s) enseignée(s), et comment elles sont acquises et apprises</i>
b. Analyser en détail des exemples de variation et de changement linguistiques	<i>par exemple comprendre comment les utilisateurs d'une langue utilisent les caractéristiques des variétés standard, régionales, sociales, ethniques, sexospécifiques et d'autres variétés linguistiques dans divers contextes</i>

<b>Compétences méta-discursives des enseignants de langues</b>	
c. Analyser et comparer des types et genres de textes pertinents dans les langues cibles	<i>par exemple comparer et analyser des textes représentatifs de genres pertinents, tels que la littérature (dans l'enseignement des langues dans le primaire et le secondaire), les genres académiques (dans l'enseignement des langues dans le supérieur), les genres professionnels/liés au lieu de travail (dans l'enseignement des langues dans le secondaire supérieur et dans l'éducation des adultes), etc.</i>
d. Observer, analyser et comparer des variétés linguistiques pertinentes pour l'apprentissage et l'enseignement des langues	<i>par exemple comprendre en détail les différences entre des registres pertinents des langues cibles et des aspects tels que l'interlangue ou des compétences partielles des apprenants</i>
<b>Compétences méta-culturelles des enseignants de langues</b>	
e. Observer, analyser et comparer des aspects sociaux et culturels dans le temps et dans différents contextes culturels, y compris les phénomènes transculturels	<i>par exemple analyser en détail des faits culturels tels que les congés pour des fêtes religieuses, l'art visuel ou la pop-musique, en particulier dans des contextes culturels en lien avec la ou les langues enseignées</i>
f. Observer, analyser et comparer l'évolution et les effets des discours et des opinions sociales (y compris les stéréotypes) sur la langue, la culture et l'éducation	<i>par exemple analyser en détail comment la ou les langues cibles enseignées sont représentées dans les discours universitaires, populaires et autres, à l'intérieur et à l'extérieur des différentes communautés linguistiques</i>
<b>Compétences des enseignants des langues pour l'enseignement des langues par le biais de contenus disciplinaires</b>	
g. Analyser les faits relevant de domaines tels que la géographie, l'histoire, la sociologie, la politique/science politique, la psychologie et la philosophie, selon le cas et en fonction de son enseignement de langue	<i>par exemple donner un cours de langue portant sur des sujets d'actualité politique, sur un sujet historique culturellement pertinent ou sur un débat d'actualité en psychologie</i>
h. Analyser et discuter des faits relevant de domaines tels que les sciences naturelles, les mathématiques et les technologies de l'information, selon les besoins et en fonction de son enseignement de langue	<i>par exemple comprendre comment des statistiques peuvent être utilisées pour décrire des phénomènes naturels ou sociaux dans un cours de langue, ou afin d'exploiter pour l'apprentissage des langues un texte ayant un sujet scientifique</i>

Les **compétences linguistiques et communicatives** transversales dans cette dimension comprennent de nombreux cas d'utilisation de la langue académique, tels que les suivants :

<p>a. Utiliser la langue orale et écrite en face à face et en ligne dans les contextes de formation des enseignants, ayant un rapport avec des faits métalinguistiques, discursifs et métaculturels</p>	<p><i>par exemple interagir avec des pairs dans le cadre d'une séance de formation ou de perfectionnement professionnel</i></p>
<p>b. Comprendre et produire des textes académiques pertinents pour sa formation à une matière spécifique et pédagogique</p>	<p><i>par exemple lire des manuels scolaires dans le cadre de sa formation ou rédiger des rapports relatifs à sa profession</i></p>

Les compétences transversales pour **l'usage des TIC** dans cette dimension incluent par exemple :

<p>a. Utiliser des bases de données numériques pour récupérer et stocker des informations relatives aux faits métalinguistiques, discursifs et métaculturels</p>	<p><i>par exemple travailler avec des catalogues en ligne, des livres numériques</i></p>
<p>b. Utiliser les technologies numériques de communication pour les échanges liés aux faits métalinguistiques, discursifs et métaculturels</p>	<p><i>par exemple s'engager dans un travail collaboratif sur des plateformes d'apprentissage numériques</i></p>

## 5. Dimension 5 – Compétences pédagogiques

Cette dimension centrale contient les compétences pédagogiques et méthodologiques relatives à l'enseignement lui-même, y compris sa planification, sa préparation et sa mise en œuvre, ainsi que les aspects relatifs à l'évaluation des apprentissages. Bien que ces compétences soient présentées ici comme des compétences pédagogiques plus générales et abstraites, elles sont destinées à être reliées à la dimension linguistique et culturelle de l'apprentissage et de l'enseignement. Les exemples contextuels servent à mettre en évidence à quel point, pour chaque enseignant individuel, ces compétences pédagogiques sont étroitement liées à sa ou ses matière(s) ainsi qu'au contenu et aux objectifs respectifs.

### 5.1. Planification et préparation de l'enseignement

Cette sous-dimension englobe les compétences nécessaires à la préparation de l'enseignement, de la planification des progressions dans l'ensemble des cours à la préparation de séquences d'enseignement individuelles (par exemple des séances de cours), ainsi que la planification des modalités de mise en œuvre d'une évaluation formative.

<b>Les apprenants, leurs besoins et le curriculum</b>	
a. Planifier son enseignement en prenant en compte ses propres apprenants et leurs besoins linguistiques ainsi que les objectifs poursuivis et le curriculum	<i>par exemple prendre en compte le curriculum et les compétences et expériences antérieures de ses apprenants dans différents domaines (répertoire linguistique, ressources culturelles, compétences disciplinaires); diagnostiquer leurs besoins individuels et collectifs</i>
b. Sélectionner des ressources pour l'enseignement et l'apprentissage qui soient adaptés sur les plans linguistique et culturel aux besoins des apprenants et au programme d'enseignement; puis en complément, les adapter et leur donner une forme appropriée	<i>par exemple préparer l'utilisation de manuels, et de ressources au-delà de ceux-ci, en incluant ses propres matériaux, ressources en ligne, etc.</i>
<b>Contenu à enseigner et activités pédagogiques</b>	
c. Analyser et sélectionner les formes et les caractéristiques de la langue et de la communication, y compris les genres oraux/signés et/ou écrits et les fonctions langagières, qui sont pertinentes pour la progression de l'enseignement et les objectifs de la séance	<i>par exemple identifier les caractéristiques de la langue qui sont importantes dans une matière donnée (science, histoire, langue étrangère, etc.) et spécifier les activités d'apprentissage pouvant développer la capacité des apprenants à utiliser efficacement la langue liée à la matière</i>
d. Planifier une séquence cohérente, diversifiée et correspondant au temps imparti, d'activités d'enseignement/apprentissage liées à la langue pour chaque séance	<i>par exemple tenir compte de la progression linguistique et des aspects communicatifs de chaque activité au moment de décider de la séquence la plus efficace</i>

## 5.2. Conduire l'enseignement et gérer l'apprentissage des élèves

Ces compétences, qui sont pertinentes pour la conduite de l'enseignement et la gestion de l'apprentissage, comprennent l'organisation d'activités dans une salle de classe, l'interaction avec les apprenants et l'intégration appropriée de différentes ressources.

<b>Initier, conduire et conclure des séquences d'apprentissage</b>	
a. Commencer et terminer les leçons et les activités de manière efficace, motivante et propice à l'apprentissage des langues	<i>par exemple créer une atmosphère positive et favorable à la communication ; clarifier les résultats d'apprentissage attendus et prévoir du temps pour pouvoir conclure et engager des réflexions à la fin</i>
b. Utiliser le temps de cours de manière efficace en tenant compte de la nécessité de flexibilité pour répondre aux besoins linguistiques des apprenants	<i>par exemple donner des instructions claires ; accompagner régulièrement l'activité des apprenants, intervenir si nécessaire pour apporter un soutien individuel ou collectif</i>
<b>Utiliser la méthodologie d'enseignement d'une manière diversifiée qui soit adaptée au contexte d'enseignement et à l'objectif d'apprentissage</b>	
c. Donner aux apprenants des chances égales de participer, d'échanger des idées et des opinions et d'apprendre les uns des autres	<i>par exemple organiser une variété d'activités pour les individus, pour les petits groupes et pour la classe entière, et passer tranquillement d'une activité à l'autre</i>
d. Gérer les médias et les appareils sélectionnés de façon à ce qu'ils apportent un soutien à l'apprentissage des langues, y compris les documents à distribuer, tableaux d'affichage, projecteurs, appareils mobiles, etc.	<i>par exemple proposer l'utilisation des médias appropriés pour offrir des opportunités favorables à l'inclusion, qui répondent à différents styles ou préférences d'apprentissage et permettent aux apprenants de continuer à développer leurs propres stratégies d'apprentissage</i>
<b>Gérer le contenu des séquences d'apprentissage et les ressources nécessaires</b>	
e. Exploiter les ressources pour l'apprentissage, y compris les ressources numériques et les ressources extérieures à l'établissement, ainsi que les activités correspondantes, de manière à motiver les apprenants et à optimiser l'apprentissage des langues	<i>par exemple relier le contenu et la langue des ressources utilisées à des sujets, événements et offres d'actualité (par exemple musées), ainsi qu'aux ressources et expériences individuelles des apprenants, le cas échéant</i>
f. Expliquer et organiser l'utilisation des faits de langue liés au contenu des séances d'une manière claire, efficace et adaptée aux besoins des apprenants	<i>par exemple aider les apprenants à établir des liens entre différentes langues et exploiter des stratégies basées sur des similitudes dans la structure des dialogues et des textes, du vocabulaire / de la terminologie, etc.</i>

<b>La gestion de l'apprenant et l'étayage de l'apprentissage</b>	
g. Solliciter et gérer les interventions des apprenants à l'aide de stratégies de communication appropriées	<i>par exemple interagir avec les apprenants individuels et l'ensemble du groupe, assumer au besoin différents rôles (par exemple superviseur, médiateur, participant)</i>
h. Engager et maintenir l'attention et l'intérêt des apprenants pour l'apprentissage de la langue	<i>par exemple s'assurer que les apprenants ne sont pas distraits des activités d'apprentissage ; fournir des retours et des éclaircissements au besoin ; contrôler sa part du temps de parole</i>
<b>Organiser et mettre en œuvre le soutien apporté aux apprenants</b>	
i. Répondre aux besoins des apprenants qui ont des besoins éducatifs divers et aux défis qu'ils peuvent rencontrer, et aider chaque apprenant à trouver le soutien et les ressources d'apprentissage dont il a besoin pour progresser, en particulier sur le plan linguistique	<i>par exemple considérer dans quelle mesure les difficultés et les points forts d'un apprenant sont liés à la langue, aux activités du cours, à des facteurs culturels ou autres ; gérer des groupes d'apprenants ayant des capacités mixtes, d'origines culturelles différentes, etc.</i>
j. Utiliser des techniques appropriées de suivi, de clarification et d'encouragement lorsque les apprenants ont des difficultés avec la langue requise pour apprendre	<i>par exemple traiter de manière constructive les erreurs des apprenants, de façon à faciliter l'apprentissage ; offrir un soutien individuel quand c'est possible ; aider les apprenants à utiliser des stratégies d'apprentissage appropriées ; inviter les apprenants à donner leur avis sur leurs activités</i>
<b>Agir pour développer l'autonomie de l'apprenant</b>	
k. Amener les apprenants à réfléchir sur leur processus d'apprentissage des langues, les encourager à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage	<i>par exemple solliciter l'avis des apprenants sur l'intérêt et l'utilité des différents types d'activités d'apprentissage, les encourager à parler de ce qu'ils ont appris en termes de compétences linguistiques après une série d'activités</i>
l. Encourager les apprenants à se fixer des objectifs réalisables en matière de langues, à travailler de manière autonome et à s'entraider	<i>par exemple initier les apprenants à travailler avec des instruments de type portfolio pour réfléchir à leurs compétences linguistiques et à s'auto-évaluer</i>

<b>Soutenir le développement linguistique des apprenants</b>	
m. Connaître et attirer l'attention des apprenants sur les exigences linguistiques et les objectifs de développement linguistique si nécessaire.	<i>par exemple poser des questions pour vérifier la compréhension et encourager les apprenants à poser des questions pour obtenir des éclaircissements lorsqu'ils ont des doutes</i>
n. Fournir aux étudiants des éléments linguistiques nécessaires au développement du langage académique (mots et expressions académiques généraux, terminologie et ensembles d'énoncés spécifiques pour la discipline) en les intégrant dans ses réalisations linguistiques en tant qu'enseignant	<i>par exemple mettre en évidence par l'intonation et le langage corporel des modèles, des structures et des moyens linguistiques spécifiques, répéter ou paraphraser le langage pertinent, etc.</i>
<b>Apprendre au-delà de la salle de classe</b>	
o. Planifier, assigner et expliquer les tâches linguistiques à accomplir de façon autonome à la maison qui s'ajoutent ou complètent le travail effectué en classe	<i>par exemple gérer les tâches données aux apprenants à faire « à la maison », la recherche et planifier les opportunités de travail de groupe et de travail individuel dans le cadre de projets</i>
p. Dans la mesure du possible, planifier et gérer les possibilités de mobilité des apprenants, y compris la mobilité virtuelle, pour l'apprentissage des langues	<i>par exemple par l'organisation d'échanges en ligne, en groupe ou individuels, avec des apprenants dans différents lieux et/ou pays, dans différentes langues et sur différentes matières, selon le cas</i>

### 5.3. Évaluation et appréciation des progrès et des acquis des apprenants

Cette section, qui couvre les compétences de l'enseignant en matière d'évaluation formative et sommative, comprend les compétences liées à la procédure, au contenu et aux résultats de l'évaluation, ainsi qu'au retour à fournir sur ces résultats.

## A. Évaluation formative/évaluation au service de l'apprentissage

L'évaluation au service de l'apprentissage consiste à créer des occasions d'obtenir des données probantes sur l'apprentissage qui sont ensuite utilisées pour fournir un retour d'informations afin d'aider les apprenants à progresser. Les apprenants s'impliquent davantage dans le processus d'apprentissage et prennent confiance par rapport à ce qu'ils sont censés apprendre et par rapport au standard qu'ils doivent respecter. Elle implique l'organisation d'activités d'apprentissage qui permettent à l'enseignant d'évaluer les différents aspects des connaissances et de l'utilisation de la langue par les apprenants, afin qu'il soit en mesure de fournir un feedback utile.

<b>Procédures d'évaluation formative</b>	<b>Exemples</b>
a. Suivre régulièrement pendant l'enseignement les progrès des apprenants en matière de langues et identifier leurs points forts ainsi que les domaines dans lesquels des améliorations sont nécessaires	<i>par exemple utiliser des critères tirés d'instruments pertinents qui décrivent les compétences linguistiques dans la langue de scolarisation, dans une langue étrangère, etc.</i>
b. Utiliser une gamme d'activités avec des critères pertinents pour évaluer d'une manière valide et utile les progrès des apprenants dans la langue, y compris des formes d'auto-évaluation (par exemple portfolios) et le retour fourni par des pairs	<i>par exemple avoir recours à des modalités pour donner un retour qui soient claires et cohérentes aux yeux des apprenants ; s'assurer que les apprenants comprennent les activités d'évaluation et les critères utilisés</i>
<b>Objet de l'évaluation formative</b>	
c. Dans l'enseignement des langues, définir l'objet de l'évaluation en tenant compte des compétences linguistiques, culturelles /interculturelles des apprenants, et de leurs compétences plurilingues si nécessaire	<i>par exemple évaluer les compétences en lecture, écoute, expression orale et écrite ; connaissances, attitudes et aptitudes interculturelles ; intercompréhension ou médiation entre les langues.</i>
d. Dans l'enseignement des matières, définir l'objet de l'évaluation par rapport à la compétence de chaque apprenant dans la langue et à ses compétences culturelles en lien avec la matière concernée, si nécessaire	<i>par exemple évaluer les compétences linguistiques requises pour comprendre ou produire des textes relatifs à la matière concernée</i>
<b>Résultats de l'évaluation formative</b>	
e. Offrir des expériences d'évaluation qui favorisent l'apprentissage, renforcent la confiance en soi, la motivation et l'engagement, et aident les apprenants dans la poursuite de leur apprentissage linguistique	<i>par exemple mettre à disposition des moyens positifs et constructifs de reconnaître les points forts des apprenants et de gérer leurs difficultés et leurs erreurs, et des recommandations de stratégies d'apprentissage à l'école ou à la maison</i>
f. Utiliser l'information et les connaissances issues des activités d'évaluation lors de la planification de la suite de l'enseignement et pour le choix des méthodes et moyens d'évaluation ultérieurs dans l'apprentissage linguistique	<i>par exemple reconsidérer la procédure et l'objet de ses activités d'évaluation en tenant compte des compétences linguistiques évaluées</i>

## B. Évaluation sommative/évaluation de l'apprentissage

En général, les établissements ont leurs propres politiques et procédures d'évaluation sommative, y compris les tests de classement et l'évaluation périodique des résultats. La participation des enseignants à ce type d'évaluation dépend de la politique et des procédures propres à l'établissement. Dans de nombreux contextes, leur rôle consiste principalement à administrer des tests ou d'autres formes d'évaluation spécifiées par l'établissement ou dans les programmes d'études régionaux ou nationaux, à participer à l'évaluation orale et à participer à la correction des tests et à l'enregistrement des résultats. Dans certains contextes, on peut demander aux enseignants de contribuer également à la rédaction de tests et/ou de fournir des évaluations sommatives subjectives des progrès et des résultats en fonction de leur propre travail en cours avec les apprenants.

### Procédures d'évaluation sommative et d'évaluation

a. Informer les apprenants sur le type de test sur la langue ou les autres procédures d'évaluation qui seront utilisés et, le cas échéant, les entraîner en conséquence	<i>par exemple décrire en détail le test et les exigences, y compris celles liées à la langue ; mettre à disposition des exercices de tests fictifs</i>
b. Administrer, corriger et noter des tests de langue et d'autres activités d'évaluation auprès de groupes d'apprenants, selon les exigences de l'établissement et selon les critères convenus ; (co-)élaborer de tels tests si demandé	<i>par exemple administrer des tests, enregistrer les résultats, les noter à l'aide d'échelles et de descripteurs pertinents, également pour l'évaluation des compétences linguistiques des apprenants</i>

### Objet de l'évaluation sommative

c. Dans l'enseignement des langues, définir l'objet de l'évaluation en tenant compte des compétences linguistiques, culturelles/interculturelles et plurilingues des apprenants si nécessaire	<i>par exemple compétences en lecture, écoute, expression orale et écrite ; connaissances, attitudes et capacités interculturelles ; intercompréhension et médiation entre les langues</i>
d. Dans l'enseignement des matières, définir l'objet de l'évaluation par rapport au degré de maîtrise de chaque apprenant dans les compétences linguistiques et culturelles pertinentes par rapport à la matière, si nécessaire	<i>par exemple les compétences linguistiques requises pour comprendre ou produire des textes relatifs à une matière</i>

### Résultats de l'évaluation sommative

e. Fournir pour chaque apprenant des informations sur ses progrès et/ou le degré de réussite dans l'apprentissage de la langue par rapport aux résultats prévus dans le programme d'enseignement	<i>par exemple donner un retour d'information aux apprenants sur les points forts et les améliorations nécessaires, leur indiquer si un apprenant est prêt ou non à passer au cours suivant, s'il peut obtenir un certificat, s'inscrire à un cours de niveau supérieur, être nommé à un poste de travail, etc.</i>
f. Fournir des informations sur les résultats de l'évaluation linguistique aux autres enseignants, à l'établissement et aux autres acteurs, le cas échéant	<i>par exemple informer les autres parties prenantes du potentiel futur et des besoins d'apprentissage de chaque apprenant, le cas échéant ; si nécessaire, aider à l'organisation d'une certification du niveau de réussite atteint par rapport aux différents objectifs</i>

Les **compétences linguistiques et communicatives** transversales dans cette dimension sont typiquement caractérisées par un modèle complexe d'adaptation linguistique à ses apprenants, souvent (et surtout avec les jeunes apprenants) en simplifiant son niveau de langue, tout en conservant les éléments de complexité appropriés pour qu'un apprentissage soit possible. Les exemples ci-dessous reflètent un grand nombre des compétences pédagogiques illustrées précédemment. Ils sont énumérés séparément ici pour souligner à quel point leur activation réussie dépend des compétences des enseignants dans la ou les langue(s) qu'ils utilisent, plutôt que « seulement » de leurs compétences pédagogiques et méthodologiques.

<b>Utilisation de la langue dans la préparation des ressources</b>	
a. Lire ou écouter des textes (manuels scolaires, extraits de médias, littérature, pages Internet, clips vidéo, etc.) dans la langue de scolarisation ou dans la langue concernée, et les analyser afin de décider s'ils sont linguistiquement et culturellement adaptés au cours	<i>par exemple identifier des exemples de langage dans des textes oraux et écrits qui illustrent les faits de langue et de communication sur lesquels porte la séance</i>
b. Préparer des documents écrits et des enregistrements-audio dans la langue de scolarisation ou dans la langue concernée	<i>par exemple adapter ou compléter des textes pour qu'ils constituent des ressources d'apprentissage et créer de nouveaux textes</i>
<b>Utilisation de la langue pour la gestion de classe</b>	
c. Utiliser la (ou les) langue(s) concernée(s) pour organiser les cours	<i>par exemple saluer les apprenants et expliquer les objectifs de la séance ; donner des instructions pendant le cours et terminer les activités ou les séances</i>
d. Gérer efficacement, en utilisant un langage approprié, les événements inattendus tels que les interruptions venant de l'extérieur de la classe, les arrivées tardives, les apprenants qui ne se sentent pas bien, ou des problèmes disciplinaires	<i>par exemple intervenir en utilisant des signaux très clairs, des instructions, la voix, le langage corporel et les expressions faciales pour maintenir l'ordre, conserver l'attention des apprenants ou régler un conflit entre apprenants</i>
<b>Utilisation de la langue comme modèle linguistique</b>	
e. Selon l'activité, fournir des modèles oraux et/ou écrits très clairs et appropriés de la langue sur laquelle est mis l'accent et, dans le cas d'une nouvelle langue, inviter à répéter les modèles fournis, inciter les apprenants à donner des exemples parallèles et encourager la reformulation	<i>par exemple savoir comment expliquer aux apprenants ou les inviter à donner des interprétations des mots, phrases et autres caractéristiques des textes oraux ou écrits sélectionnés et les commenter</i>

f. Dans l'ensemble des jeux de rôle, des simulations, des discussions ou des débats en classe, utiliser un langage approprié pour modérer et soutenir le flux de communication sans interruption inutile ou correction inopportune	<i>par exemple créer des conditions de communication qui permettent aux apprenants d'avoir régulièrement l'occasion de s'exprimer, de poser des questions, d'exprimer une opinion, etc.</i>
<b>Utilisation de la langue pour l'apprentissage du contenu</b>	
g. Utiliser et permettre des questions de différentes sortes pour stimuler une véritable participation des apprenants, pour favoriser l'expression d'opinions et d'informations, ainsi que pour aider à la compréhension et à l'apprentissage	<i>par exemple poser des questions ouvertes ; répondre aux questions des apprenants par des explications simples et claires et, si nécessaire, fournir d'autres exemples clairs</i>
h. Exploiter la langue et d'autres moyens pour étayer l'apprentissage	<i>par exemple avoir recours au mime, aux diagrammes et autres supports visuels, et/ou une autre langue que les apprenants connaissent pour apporter des éclaircissements</i>
<b>Utilisation de la langue pour l'évaluation formative et sommative</b>	
i. Comprendre et analyser la langue parlée, écrite ou signée produite par les apprenants afin de pouvoir la prendre en compte positivement dans l'évaluation	<i>par exemple noter des travaux oraux réalisés en cours ou des textes écrits à différents niveaux</i>
j. Donner un véritable retour dans la langue concernée en utilisant diverses expressions de félicitation et d'encouragements, quand cela s'y prête	<i>par exemple utiliser des questions et d'autres formes d'interaction pour obtenir des suggestions de la part des apprenants et de leurs pairs lorsque des erreurs se produisent</i>

Les **compétences transversales liées aux TIC** dans cette dimension incluent, par exemple :

k. Mettre en place et conduire des situations d'apprentissage numérique pour le travail individuel des apprenants	<i>par exemple intégrer dans son enseignement l'utilisation d'applications d'apprentissage numériques (applications d'apprentissage, manuels scolaires numériques, dictionnaires et thésaurus en ligne, etc.)</i>
i. Mettre en place des activités d'apprentissage numérique collaboratives et communicatives, tout en tenant compte des aspects liés à la sécurité de l'utilisation de la communication numérique (sécurité internet)	<i>par exemple favoriser l'utilisation efficace, informée et critique d'instruments tels que les forums numériques, les wikis, la rédaction collaborative, la création et le partage de textes, de fichiers audio et vidéos par chat, e-mail, vidéophonie, etc.</i>

## 6. Dimension 6 – Compétences en matière de coopération

Cette dimension contient des compétences liées à la coopération avec différents acteurs dans le contexte éducatif. La notion de coopération est particulièrement importante dans le contexte de ce document, qui vise à décrire des compétences communes aux différents enseignants.

### 6.1. Collaborer avec d'autres enseignants, des membres du personnel et d'autres acteurs

Ces compétences concernent différents aspects de la coopération avec des collègues de sa propre institution ou, le cas échéant, d'autres institutions.

<b>Coopérer avec les autres membres de son institution et, quand c'est pertinent, travailler en équipe et échanger avec eux</b>	
a. Assurer la liaison avec les enseignants de la même matière et/ou d'autres matières (linguistiques ou autres) en ce qui concerne les dimensions linguistiques et d'éventuelles actions concertées pour l'apprentissage ou des activités ou projets communs et interdisciplinaires	<i>par exemple discuter de la façon dont des activités et des sujets similaires liés à la langue (par exemple présentations orales, stratégies de compréhension ou de production de différents types de textes) sont traités par différents enseignants et dans différentes matières ; collaborer à des projets de recherche-action concernant la dimension linguistique de différentes matières</i>
b. Collaborer avec divers membres du personnel, y compris des spécialistes pour des besoins particuliers, des médiateurs, des psychologues, des infirmières, etc., quand cela s'avère nécessaire dans des domaines ayant trait à l'apprentissage de la langue ou à des enjeux liés à la langue ou au langage	<i>par exemple discuter des exigences linguistiques d'une matière avec un enseignant s'occupant d'apprenants ayant des besoins particuliers</i>
<b>Collaborer avec des pairs, des experts et d'autres acteurs à l'extérieur de son institution, quand cela est pertinent</b>	
c. Collaborer avec des experts et d'autres acteurs pour les aspects linguistiques de l'enseignement	<i>par exemple contacter des experts en matière d'éducation aux langues pour un entretien dans son établissement ; pour l'éducation des adultes : assurer la liaison avec les représentants des lieux de travail des apprenants ou des organisations s'occupant des cours de langues pour les migrants/réfugiés, etc.</i>
d. Participer, le cas échéant, au développement de partenariats avec des institutions dans des contextes locaux, nationaux ou internationaux, pour l'apprentissage des langues	<i>par exemple organiser un programme d'échanges avec une institution partenaire</i>

## 6.2. Coopérer avec les autorités éducatives et les gestionnaires des établissements d'enseignement

Ces compétences complètent celles décrites dans la sous-section précédente et reflètent diverses responsabilités envers les autorités et les supérieurs hiérarchiques.

a. Respecter les normes (internationales, nationales, régionales) et le code de conduite de l'établissement et s'acquitter des tâches administratives liées à l'enseignement d'une langue, tout en respectant les principes et valeurs énoncés ci-dessus	<i>par exemple éviter les « curriculums cachés » qui risquent de compromettre la réussite dans l'apprentissage des langues ; tenir les autorités/employeurs informés des aspects pertinents de ses pratiques d'enseignement</i>
b. Contribuer à l'élaboration d'une politique linguistique scolaire globale ou à des développements correspondants concernant les curriculums pour plus d'une langue dans son établissement, quand la situation s'y prête	<i>par exemple participer à des projets de développement ou à des mesures d'assurance qualité pour l'enseignement et l'apprentissage des langues</i>

## 6.3. Interagir avec les parents

Ces compétences, qui ne s'appliquent évidemment que si les apprenants sont des enfants ou des adolescents, ont trait aux interactions avec leurs parents et/ou tuteurs, et visent à les traiter comme des partenaires dans la recherche du progrès de leurs enfants dans l'éducation et la formation.

a. Informer les parents sur les objectifs et les méthodes utilisés pour l'apprentissage linguistique de leurs enfants ou sur les progrès et les difficultés des apprenants, et écouter leurs réactions à cet égard	<i>par exemple intégrer dans sa réflexion les différences entre les méthodes d'enseignement mises en œuvre et celles dont les parents ont fait l'expérience</i>
b. Encourager les parents à jouer un rôle actif, s'il y a lieu et dans la mesure du possible, pour soutenir l'apprentissage linguistique de leurs enfants	<i>par exemple conseiller les parents sur la façon de favoriser les compétences orales et la littéracie dans la ou les langues parlées à la maison ; les encourager à participer à un événement sur les langues et les cultures organisé dans l'établissement</i>

Les compétences transversales **linguistiques et communicatives** dans cette dimension comprennent, par exemple :

c. Utiliser un langage approprié pour communiquer avec ses collègues dans son établissement ou un établissement partenaire	<i>par exemple discuter lors d'une réunion du personnel des enseignements recueillis lors d'un projet de développement pluridisciplinaire</i>
d. Utiliser un langage approprié pour discuter avec ses parents du futur parcours scolaire d'un apprenant adolescent	<i>par exemple décrire en termes précis les forces, les faiblesses et les options possibles des apprenants, aborder poliment et efficacement les points de discorde potentiels</i>

Les **compétences transversales dans l'usage des TIC** dans cette dimension comprennent, par exemple :

e. Utiliser les ressources numériques liées aux responsabilités institutionnelles	<i>par exemple apporter sa contribution à des bases de données contenant des informations sur les étudiants ou sur des questions d'organisation, telles que les emplois du temps ; apporter sa contribution, le cas échéant, au site web de l'établissement</i>
f. Utiliser des ressources numériques appropriées pour communiquer avec les collègues et autres acteurs	<i>par exemple utiliser le courrier électronique ou des groupes de discussion à des fins professionnelles</i>

## 7. Dimension 7 – Compétences pour la formation initiale et le développement professionnel tout au long de la carrière

Cette dimension contient des compétences liées à toutes les étapes de la carrière professionnelle d'un enseignant, de la formation initiale au développement professionnel tout au long de sa carrière. Les compétences décrites dans cette dimension gagnent à être envisagées dans leur relation avec le catalogue des possibilités de perfectionnement professionnel plus bas.

### 7.1. Connaissance et développement de ses propres compétences linguistiques

Ces compétences illustrent le développement des compétences linguistiques et communicatives décrites dans la dimension transversale.

a. Rechercher et exploiter les possibilités de développer ses compétences linguistiques et interculturelles en rapport avec les langues enseignées et utilisées en classe, ainsi que dans d'autres langues, le cas échéant	<i>par exemple faire une utilisation créative des ressources d'apprentissage dans son environnement, des différentes formes d'apprentissage et de développement professionnels de façon autonome ou organisée</i>
b. Se tenir au courant des évolutions récentes concernant des aspects linguistiques et culturels de sa ou ses matières et de la ou des langues utilisées pour les enseigner	<i>par exemple découvrir de nouvelles expressions utilisées dans une ou plusieurs langues enseignées (ou utilisées dans l'enseignement)</i>

### 7.2. Développement des compétences d'enseignement pour l'éducation aux langues

Ces compétences impliquent que les enseignants assument la responsabilité de leur développement professionnel pédagogique dans le domaine de l'éducation aux langues, c'est-à-dire principalement pour les domaines de compétences décrits dans la dimension 5 ci-dessus.

a. Réfléchir à ses pratiques langagières en tant qu'enseignant, évaluer leur efficacité et envisager des possibilités de perfectionnement	<i>par exemple exploiter les possibilités comme l'observation par soi-même ou par des pairs, recueillir les commentaires de ses apprenants</i>
b. Découvrir les innovations dans le domaine de l'éducation aux langues, mettre à jour et améliorer ses compétences en fonction des évolutions dans les domaines pertinents	<i>par exemple lire des articles sur les recherches pertinentes actuelles dans le domaine de l'éducation aux langues et participer, le cas échéant, à des activités de recherche ou de recherche-action liées à la dimension linguistique de l'enseignement</i>

### 7.3. Tenir compte du bien-être de toutes les parties prenantes de l'éducation et agir en conséquence

Le bien-être des enseignants et des apprenants est désormais reconnu comme un facteur important de l'éducation. Bien que cette donnée ne se limite pas à la dimension linguistique de l'apprentissage et de l'enseignement, celle-ci est susceptible de revêtir une importance particulière parce que les enseignants, et les apprenants tout autant, utilisent la langue d'une manière qui peut être particulièrement importante pour leur bien-être.

a. Utiliser des stratégies pour améliorer son bien-être émotionnel et mental en tant qu'enseignant, aussi et surtout pour et pendant la communication avec les apprenants	<i>par exemple profiter des expériences positives et prendre appui sur celles-ci ; et gérer des expériences négatives comme le stress ; utiliser des stratégies d'autorégulation</i>
b. Considérer, le cas échéant, le bien-être de ses apprenants en lien avec son approche de l'enseignement des langues et lors de l'interaction avec eux, et les orienter si nécessaire vers des professionnels	<i>par exemple éviter toute attitude inutilement négative à l'égard de ses apprenants, en particulier lorsqu'ils éprouvent des difficultés en ce qui concerne leurs compétences linguistiques</i>

**Les compétences linguistiques et communicatives** transversales dans cette dimension comprennent, par exemple, ce qui suit :

c. Utiliser un langage approprié pour communiquer avec les pairs dans le contexte d'une séance de perfectionnement professionnel	<i>par exemple contribuer à une discussion sur les possibilités et les défis liés à la langue dans le nouveau matériel d'enseignement devant être utilisé dans sa ou ses matières</i>
d. Utiliser un langage approprié pour donner et recevoir des conseils professionnels entre collègues	<i>par exemple discuter de stratégies pour faire face au stress lié au travail, exprimer ses besoins et interroger les autres sur leur expérience</i>

**Les compétences** transversales en matière d'**usage des TIC** dans cette dimension comprennent, par exemple, ce qui suit :

e. Examiner des outils numériques pour son propre apprentissage de la langue et de la culture	<i>par exemple considérer les avantages et les inconvénients des applications de traduction numérique ; analyser la représentation et la construction des faits culturels sur les sites web ou dans les médias sociaux</i>
f. Utiliser des ressources numériques dans les contextes d'apprentissage professionnel	<i>par exemple contribuer à un cours en ligne sur un sujet en lien avec l'éducation aux langues et commenter d'autres contributions</i>

## 8. Dimension 8 – Possibilités de perfectionnement professionnel

Ci-dessous figure une liste des principales possibilités d'apprentissages professionnels génériques qui permettent aux enseignants de continuer à développer leurs compétences au fil du temps. Ces opportunités sont principalement conçues pour le développement professionnel tout au long de la carrière, mais pourraient être étendues à d'autres contextes et d'autres dimensions de compétences spécifiques.

	En tant qu'enseignants individuels	En tant que groupes de collègues
Au sein d'une institution	<b>DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ORGANISÉ</b>	
	Faire/être impliqué dans du micro-enseignement Assister à des conférences Participer à des séances/ateliers de formation continue Faire l'objet d'un mentorat Observer un collègue (comme base pour des échanges) Être observé (en lien avec des échanges) Être filmé (en lien avec des échanges) Auto-évaluation (en lien avec des échanges) Élaboration d'un dossier (en lien avec une évaluation) Participer à des réunions annuelles d'évaluation Se fixer des objectifs annuels de développement Faire de la lecture guidée dans un domaine	Planifier des séances/modules avec quelqu'un Effectuer des lectures dans un domaine suivies d'une discussion en groupe Animer un séminaire avec quelqu'un Développer avec quelqu'un des simulations, des études de cas Mettre en commun des propositions de séances d'enseignement Participer à une observation par des pairs Participer à une communauté de pratique - recherche-action Assumer le mentorat d'un collègue Proposer des séances de perfectionnement professionnel pour enseignants Comparer des plans de perfectionnement professionnel des enseignants
	<b>AUTRES TYPES D'OPPORTUNITÉS ET D'EXPÉRIENCES</b>	
	Enseigner à un autre niveau de classes ou à un autre groupe d'âge Enseigner dans un nouveau contexte géographique, institutionnel, social, curriculaire, etc. Utiliser de nouvelles ressources (manuels scolaires, équipements TIC) Organiser et superviser des projets confiés à des apprenants Participer à des activités de communautés de parents Réaliser un projet individuel (par exemple produire un test) Exercer un pilotage individuel (par exemple un nouveau livre de cours) Assumer individuellement une responsabilité (par exemple la bibliothèque des enseignants)	Enseigner en équipe à une classe (ou lors d'une séance de cours) Co-évaluer les progrès chez les apprenants Développer collectivement des ressources, des tests Piloter collectivement une innovation Assumer un rôle de superviseur en plus de l'enseignement Participer à la planification institutionnelle Assurer la liaison avec d'autres ministères

<b>À l'extérieur de l'institution</b>	<b>DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ORGANISÉ</b>	
	Visiter un autre établissement Travailler comme assistant de langue Assurer la pratique de l'enseignement dans un établissement Suivre des modules de formation en ligne ou un MOOC (formation à distance pouvant accueillir un grand nombre de participants) Collecter des matériaux authentiques	Planifier avec d'autres une innovation au sein d'un groupe d'établissements Rédiger avec d'autres une proposition à l'intention de l'administration Participer à un projet de développement interscolaire Agir dans une communauté de pratique interscolaire soutenue financièrement Participer à un projet de jumelage d'établissements ou de classes
	<b>AUTRES TYPES D'OPPORTUNITÉS ET D'EXPÉRIENCES</b>	
	Séjourner dans une région où la langue apprise est parlée Adhérer à une association S'abonner à une revue et la lire Assister à une conférence Intervenir lors d'une conférence Devenir examinateur Suivre ou donner des cours de formation externe	Participer au groupe d'intérêt spécial d'une association Participer à un réseau d'enseignants Faire partie d'une communauté de pratique externe ou d'un groupe de recherche-action Planifier et animer un atelier avec quelqu'un Corédiger des documents Corédiger un article

## Conclusions et recommandations

La compilation des descriptions des compétences des enseignants dans divers domaines de l'éducation aux langues, qui a donné forme à ce document, a généré une catégorisation sélective mais substantielle qui pourrait continuer à être développée de diverses manières. Le présent chapitre de conclusion décrit quelques idées clés tirées du processus et les recommandations des auteurs pour la suite des travaux.

Tout d'abord, il est possible d'affirmer qu'il existe des points communs importants entre les différents enseignants pour la majorité des dimensions de la compétence linguistique. Les auteurs partent du principe que tous les enseignants ont intérêt à s'engager en faveur des principes et des valeurs liés aux langues dans l'éducation (dimension 1), à reconnaître la dimension langagière de leur matière (dimension 4) et à enseigner des compétences qui favorisent l'apprentissage langagier, linguistique et culturel dans différentes matières (dimension 5). Il est très probable qu'un aspect linguistique joue également un rôle dans leur coopération avec d'autres acteurs (dimension 6) et dans leur propre carrière professionnelle (7). En outre, les enseignants sont susceptibles d'avoir besoin de compétences linguistiques, interculturelles dans l'usage des TIC pour tous ces domaines professionnels (dimensions transversales 2-3). La sous-dimension que les auteurs ont trouvée la moins aisée à développer en tant que dimension de compétences communes concernait les compétences métalinguistiques, méta-discursives et métaculturelles des professeurs de langues, qui apparaît comme une sous-dimension distincte ([4.2](#)) plus haut.

La proposition des auteurs a débouché sur une recommandation visant à développer davantage cette taxonomie en tant que matrice commune de compétences pour les langues dans l'éducation en vue de la création de futures ressources. Ces ressources pourraient avoir un impact bénéfique sur l'enseignement relatif à la ou les langue(s) dans l'ensemble du spectre éducatif, notamment en favorisant la coordination et la coopération entre les enseignants des différentes langues, avec ceux qui enseignent la langue de scolarisation et avec ceux qui sont responsables d'autres matières, sur la base de concepts partagés et d'un métalangage commun. La matrice et les ressources connexes pourraient également éclairer des dispositions politiques, par exemple au niveau de l'élaboration des programmes de formation des enseignants.

Début 2019, les nombreuses parties prenantes du réseau du projet ont reçu des liens vers une enquête en ligne, dont le détail complet se trouve à [l'Annexe 2](#). L'enquête a également été mise à disposition via la page du projet sur le site web du CELV. Elle a demandé aux répondants de dire leur accord ou leur désaccord concernant l'opportunité de nouvelles ressources portant sur les compétences de différents types d'enseignants ayant différentes spécialisations disciplinaires. Toutefois, elle ne se concentrait pas exclusivement sur les compétences linguistiques. Comme le montre le compte rendu sur l'enquête figurant à [l'Annexe 2](#), une grande majorité des 160 répondants, dont environ la moitié étaient des professeurs de langues, étaient d'accord ou entièrement d'accord avec le concept d'une telle innovation.

L'équipe du projet est d'avis que, pris dans leur ensemble, les résultats de ce projet constituent un point de départ et fournissent, éventuellement, certains des fondements pour la création des nouvelles ressources proposées. De nombreux autres projets du CELV et de l'UE peuvent également être considérés comme des sources potentielles d'informations et de contributions. Une sélection de projets pertinents du Conseil de l'Europe et de son Centre européen pour les langues vivantes peut être consultée [ici](#).

Des initiatives supplémentaires en recherche et en développement seraient nécessaires pour compléter et systématiser dans une plus large mesure un successeur à ce document avec des descripteurs de compétences plus détaillés. Le développement ultérieur le plus urgent consisterait à définir des descripteurs de compétences illustratifs pour des contextes spécifiques (par exemple, les langues vivantes étrangères par opposition à la langue de scolarisation en tant que matière, ou pour une matière comme la géographie enseignée dans la langue de scolarisation par opposition à l'immersion ou l'enseignement bilingue), pour tous les niveaux de la CITE (par exemple, primaire par opposition au tertiaire), et pour différents publics cibles (par exemple, enseignants en formation initiale par opposition à professeurs ou responsables administratifs), et à décrire également de façon systématique les différentes ressources psychologiques concernées.

Même si l'équipe du projet a consacré beaucoup d'efforts à l'analyse des cadres existants et à la prise en compte du contenu de documents clés tels que le CECR et le manuel sur les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires, la tâche consistant à établir une liste préliminaire cohérente des catégories de compétences linguistiques et communicatives des enseignants s'est révélée complexe. Un examen plus approfondi des travaux de recherche existants et une analyse plus poussée seraient nécessaires pour préparer le développement des ressources futures sur la base de cette proposition initiale. Les publications récentes du Conseil de l'Europe, telles que la partie « médiation » du Volume complémentaire au CECR et l'annexe 3 du manuel sur les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires, doivent être examinées plus en détail.

En ce sens, il resterait au moins autant de travail à faire que ce qui a été achevé jusqu'à présent.

Octobre 2019

[L'équipe de projet et le consortium « Vers un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues » \(2016-2019\)](#)

*Membres de l'équipe*

Lukas Bleichenbacher (coordinateur), Francis Goullier, Richard Rossner, Anna Schröder Sura

*Membres du consortium (équipe élargie)*

Ana-Isabel Andrade, Michel Candelier, Maddalena de Carlo, Catherine Diederich, Wilfrid Kuster, Helmut-Johannes Vollmer

## Annexe 1 : Liste des cadres et des documents examinés pour le projet « Vers un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues »

### RÉFÉRENTIELS, STANDARDS ET DOCUMENTS INCLUS DANS LE GUIDE EN LIGNE

#### 1. Référentiels et standards relatifs aux compétences des enseignants de langues

##### 1.1. Référentiels généraux pour enseignants de langues

Titres et URLs	Langues <sup>1</sup>
1. <i>Cambridge English Teaching Framework</i> – Cambridge English (2014) <a href="http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework">www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework</a>	en
2. <i>Continuing professional development (CPD) framework for teachers</i> – British Council (2015) <a href="http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/CPD%20framework%20for%20teachers_WEB.PDF">www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/CPD%20framework%20for%20teachers_WEB.PDF</a> (pour les enseignants d'anglais)	en
3. <i>Eaquals framework for language teacher training and development</i> – Eaquals (2013) <a href="http://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-eaquals-framework-for-teacher-training-and-development/">www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-eaquals-framework-for-teacher-training-and-development/</a>	en
4. <i>Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF)</i> – Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe (2007) <a href="http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/ID/51/language/fr-FR/Default.aspx">www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/ID/51/language/fr-FR/Default.aspx</a>	ar, de, el, en, es, fa, fr, hr, hu, ja, it, pl, ro, ru;
5. <i>EPG – La grille de profilage européenne</i> – EPG Project (2013) <a href="http://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-european-profiling-grid/">www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-european-profiling-grid/</a> <i>EPG e-Grid</i> (version numérique) <a href="http://www.epg-project.eu/grid/">www.epg-project.eu/grid/</a>	Numérique : de, en, es, fr, it, tr; pdf: +bg, ja, ka, nl, pt, uk, zh
6. <i>Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras</i> – Instituto Cervantes (2012) <a href="http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf">http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf</a>	es
7. <i>European profile for language teacher education</i> – Kelly M., M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza et W. McEvoy (2004) <a href="http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf">www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf</a> (accès restreint) et <i>Quality assurance and enhancement guidelines</i> dans les annexes (section 2) <a href="http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/Appendices.rtf">www.lang.soton.ac.uk/profile/report/Appendices.rtf</a> (accès restreint)	en

<sup>1</sup> La liste des codes linguistiques figure à la fin de l'annexe (il n'a pas toujours été possible de déterminer toutes les versions linguistiques disponibles).

## 1.2. Référentiels spécialisés et nationaux pour enseignants de langues

<p>8. <i>BALEAP competency framework for teachers of English for academic purposes</i> – BALEAP UK (2008)  <a href="http://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/teap-competency-framework.pdf">www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/teap-competency-framework.pdf</a>  <i>Teaching English for academic purposes – CPD accreditation scheme handbook</i> – BALEAP (2014)  <a href="http://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/TEAP-Scheme-Handbook-2014.pdf">www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/TEAP-Scheme-Handbook-2014.pdf</a></p>	en
<p>9. <i>Cadre commun d'objectifs / Common reference framework</i> – Anglo-French Bilateral Piloting Committee (2007)  <a href="http://www.ecml.at/Portals/1/CCO-CRF_2007.pdf">www.ecml.at/Portals/1/CCO-CRF_2007.pdf</a></p>	en, fr
<p>10. <i>Portfolio canadien des langues pour les enseignants</i> – Association canadienne des professeurs de langues secondes (2011)  <a href="http://www.caslt.org/fr/boutique-fr/professional-development/portfolio-for-teachers-fr">www.caslt.org/fr/boutique-fr/professional-development/portfolio-for-teachers-fr</a></p>	en, fr
<p>11. <i>CLIL teacher's competences grid</i> – Bertaux C., M. Coonan, M.J. Frigols-Martín, P. Mehisto (2010)  <a href="http://tplusm.net/CLIL_Competerences_Grid_31.12.09.pdf">http://tplusm.net/CLIL_Competerences_Grid_31.12.09.pdf</a></p>	en
<p>12. <i>Compétences spécifiques aux enseignants de disciplines non linguistiques dans les sections bilingues francophones en Pologne</i> – Moreau F. (2006)</p>	fr
<p>13. <i>Description of teachers' competences in initial and functional literacy for adults with non-Nordic mother tongues</i> – Alfarådet, the Nordic Adult Literacy Network (2013)  <a href="http://www.nordvux.net/Portals/0/dokumenter/2013/english_brochure_for_copying.pdf">www.nordvux.net/Portals/0/dokumenter/2013/english_brochure_for_copying.pdf</a></p>	en, sv
<p>14. <i>Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle – Guide pour des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants</i> (ICCI<sup>TE</sup>) – Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe (2007)  <a href="http://www.ecml.at/ICCI&lt;sup&gt;TE&lt;/sup&gt;/">www.ecml.at/ICCI<sup>TE</sup>/</a> ; <a href="http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/22/Default.aspx">www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/22/Default.aspx</a></p>	en, fr
<p>15. <i>Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE</i> – Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe (2011)  <a href="http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx">www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx</a></p>	de, en, fr, sr
<p>16. <i>La composante langagière dans l'enseignement des DNL</i> – Järvinen H.-M. (éd.) (2009) (Projet de l'UE)  <a href="http://www.yumpu.com/en/document/view/17817415/language-in-content-instruction-lici-project">www.yumpu.com/en/document/view/17817415/language-in-content-instruction-lici-project</a></p>	de, en, fr
<p>17. <i>National framework for languages</i> – SCDE Scotland (2018)  <a href="http://www.nffl.education.ed.ac.uk/">www.nffl.education.ed.ac.uk/</a></p>	en
<p>18. <i>Kompetenzbeschreibung für die Grundausbildung für Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten</i> – Projet Passepartout (2009)  <a href="http://www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/">www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/</a></p>	de

19. Portfolio européen pour les éducateurs et éducatrices en préélémentaire (PEPELINO) – Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe (2015) <a href="http://www.ecml.at/pepelino">www.ecml.at/pepelino</a>	de, en, fr
20. <i>Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères (« Profils suisses »)</i> – PH St Gallen (2014) <a href="http://www.phsg.ch/de/forschung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen">www.phsg.ch/de/forschung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen</a>	de, en, fr, it
21. <i>Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC)</i> – Projet Miriadi (2015) <a href="http://www.miriadi.net/refdic">www.miriadi.net/refdic</a>	en, es, it, ro
22. <i>Teacher effectiveness for language learning project (TELL)</i> – USA (2010) <a href="http://www.tellproject.org/framework/">www.tellproject.org/framework/</a>	en
23. <i>World languages standards for teachers of students ages 3-18+</i> – National Board for Professional Teaching Standards USA (2010) <a href="http://boardcertifiedteachers.org/sites/default/files/ECYA-WL.pdf">http://boardcertifiedteachers.org/sites/default/files/ECYA-WL.pdf</a>	en

## 2. Référentiels pour enseignants de toute matière / pour la(les) langue(s) dans l'ensemble du curriculum

24. <i>Australian professional standards for teachers</i> – Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011) <a href="http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers">www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers</a>	en
25. <i>Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden</i> – Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ), Autriche (2014) <a href="http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=016&amp;open=34">http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=016&amp;open=34</a>	de
26. <i>Competence map for workplace instructors</i> – Educa-Instituutti Oy, Finnish National Board of Education (2014) <a href="http://www.oph.fi">www.oph.fi</a>	en, fi, ru
27. EUCIM-TE European core curriculum for mainstreamed second language – Teacher education: Inclusive academic language teaching – EUCIM-TE Consortium (2008) (rapport et matériel d'appui du projet de l'UE) <a href="http://www.eucim-te.eu/32340">www.eucim-te.eu/32340</a>	de, en
28. <i>Framework for teaching - Evaluation instrument</i> – Danielson C. (2016) <a href="http://www.danielsongroup.org/download/?download=448">www.danielsongroup.org/download/?download=448</a>	en
29. <i>INTASC model core teaching standards</i> – CCSO (2011) <a href="https://ccsso.org/resource-library/intasc-model-core-teaching-standards-and-learning-progressions-teachers-10">https://ccsso.org/resource-library/intasc-model-core-teaching-standards-and-learning-progressions-teachers-10</a>	en
30. <i>Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter</i> – Ministry for Schools and Further Training, North Rhine Westphalia (2016) <a href="http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf">www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf</a>	de

<p>31. Enseignement sensible aux langues dans les matières dites « non linguistiques » – Annexe 3 du <i>Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants – Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires</i>, p. 135-140 – Conseil de l'Europe (2016)  <a href="https://rm.coe.int/les-dimensions-linguistiques-de-toutes-les-mati7res-scolaires/168074cc77">https://rm.coe.int/les-dimensions-linguistiques-de-toutes-les-mati7res-scolaires/168074cc77</a>  Thürmann E. et Vollmer H. (2013) (version allemande):  <a href="http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf">www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf</a></p>	de,en, fr
<p>32. <i>New overarching professional standards for teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector</i> – Lifelong Learning UK (2007)  <a href="http://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2014/04/new-overarching-standards-for-ttt-in-lifelong-learning-sector.pdf">www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2014/04/new-overarching-standards-for-ttt-in-lifelong-learning-sector.pdf</a></p>	en
<p>33. <i>Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário</i> – Portugal (2001)  <a href="http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf">www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf</a></p>	pt
<p>34. <i>Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation</i> – Ministère de l'Éducation, France (2013)  <a href="http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet%202013.html">www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet%202013.html</a></p>	fr
<p>35. <i>Speaking for excellence: Language competences for effective teaching practice</i> – Council of Ministers of Education, Canada (2013)  <a href="http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/320/Speaking_for_Excellence.pdf">www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/320/Speaking_for_Excellence.pdf</a></p>	En
<p>36. <i>Teachers' standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies</i> – Department for Education UK (2011)  <a href="http://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards">www.gov.uk/government/publications/teachers-standards</a></p>	en
<p>37. <i>Teacher professional competence common framework</i> – Erasmus+ Project (2018)  <a href="http://www.edu.xunta.gal/centros/erasmusplumccpd/en/node/47">www.edu.xunta.gal/centros/erasmusplumccpd/en/node/47</a></p>	de, en, es, it, pt
<p>38. <i>Teaching: The reflective profession</i> – General Teaching Council for Northern Ireland (2015)  <a href="https://gtcni.org.uk/professional-space/professional-competence/teaching-the-reflective-profession">https://gtcni.org.uk/professional-space/professional-competence/teaching-the-reflective-profession</a></p>	en
<p>39. <i>The standard for registrations</i> – <i>The general Teaching Council for Scotland</i> (2012)  <a href="http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf">www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf</a>  and  <i>The standard for career-long professional learning</i> – <i>General Teaching Council for Scotland</i> (2012)  <a href="http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standard-for-career-long-professional-learning-1212.pdf">www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standard-for-career-long-professional-learning-1212.pdf</a></p>	en, Scots Gaelic
<p>40. <i>The UK Professional standards for teaching and supporting learning in higher education</i> – The Higher Education Academy (2011)  <a href="http://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/downloads/ukpsf_2011_english.pdf">www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/downloads/ukpsf_2011_english.pdf</a></p>	en

### 3. Référentiels mettant l'accent sur les compétences des apprenants

<p>1. Le CARAP: Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources – Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe (2012)  <a href="http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/ID/20/language/fr-FR/Default.aspx">www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/ID/20/language/fr-FR/Default.aspx</a></p>	<p>ar, de, en, es, fr, et, hu, it, ja, sl, sv</p>
<p>2. <i>Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CEFR)</i> – Conseil de l'Europe (2001)  et  <i>Volume complémentaire du CECR</i> (2018)  <a href="http://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages">www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages</a></p>	<p><a href="#">40 versions linguistiques</a>   Volume complémentaire du CECR : en, fr</p>
<p>3. <i>Curriculum Mehrsprachigkeit</i> – Krumm H.J. et Reich H. H. (2011)  <a href="http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf">http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf</a>   <i>Multilingualism curriculum</i>  <a href="http://www.oesz.at/download/Attachments/CM+English.pdf">www.oesz.at/download/Attachments/CM+English.pdf</a></p>	<p>de,  en</p>
<p>4. <i>Compétences pour une culture démocratique</i> – Conseil de l'Europe (2018)  <a href="http://www.coe.int/fr/web/education/competences-for-democratic-culture">www.coe.int/fr/web/education/competences-for-democratic-culture</a></p>	<p>en, fr</p>
<p>5. <i>Cadre de référence pour l'acquisition précoce d'une langue</i> – Nederlandse Taalunie / Verhelst et al. (2009)  <a href="http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Taalunie_en.pdf">http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Taalunie_en.pdf</a></p>	<p>en, fr, nl</p>
<p>6. <i>Un cadre de compétences en langues intercurriculaire : La/Les langue(s) dans et pour une éducation inclusive en Rhénanie du Nord – Westphalie</i> (Allemagne) – Conseil de l'Europe / Thürmann E. et Vollmer H. (2012)  <a href="http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806abd9a">http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806abd9a</a>  et <a href="http://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling">www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling</a></p>	<p>de, en, fr</p>
<p>7. <i>Des compétences linguistiques pour des apprentissages disciplinaires réussis – Descripteurs liés au CECR pour les mathématiques et l'histoire/éducation civique</i> – Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe (2015)  <a href="http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language_descriptors/documents/language-descriptors-FR.pdf">www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language_descriptors/documents/language-descriptors-FR.pdf</a></p>	<p>en, fr</p>
<p>8. <i>Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)</i> – Projet Miriadi (2015)  <a href="http://www.miriadi.net/refic">www.miriadi.net/refic</a></p>	<p>ca, en, es, fr, it, ro, ca, en</p>
<p>9. <i>Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages: Descriptors and approaches to assessment (Pro-Sign)</i> – Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe (2015)  <a href="http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/PRO-Sign-referencelevels/tabid/1844/Default.aspx">www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/PRO-Sign-referencelevels/tabid/1844/Default.aspx</a></p>	<p>en, fr</p>

#### 4. Quelques autres documents pertinents

1. <i>Éducation, mobilité, altérité – Les fonctions de médiation de l'école</i> – Conseil de l'Europe / Coste & Cavalli (2015) <a href="https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef">https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef</a>	en, fr
2. <i>Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle</i> – Conseil de l'Europe (2016) <a href="http://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education">www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education</a>	en, fr
3. <i>Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants – Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires</i> – Conseil de l'Europe (2016) <a href="http://www.coe.int/fr/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training.-the-language-dimension-in-all-subjects">www.coe.int/fr/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training.-the-language-dimension-in-all-subjects</a>	en, fr
4. <i>Learning standards, teaching standards and standards for school principals</i> – A comparative study (pp. 32-47) – OCDE (2013) <a href="http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2013)14&amp;docLanguage=En">www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2013)14&amp;docLanguage=En</a>	en
5. <i>Literature review – Teachers' core competences: Requirements and development</i> – European Commission (2011) <a href="https://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf">https://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf</a>	en
6. <i>La place des langues de scolarisation dans les programmes</i> – Conseil de l'Europe (2015) <a href="https://rm.coe.int/090000168047d004">https://rm.coe.int/090000168047d004</a>	en, fr
7. <i>La dimension plurilingue et pluriculturelle La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants – Kit de formation</i> – Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe (2007) <a href="http://archive.ecml.at/documents/B2_LEA_F_web.pdf">http://archive.ecml.at/documents/B2_LEA_F_web.pdf</a>	en, fr
8. <i>Supporting teacher competence development for better learning outcomes</i> – Commission européenne (2013) <a href="https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf">https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf</a>	en

Liens consultés le 3 août 2020.

#### Codes linguistiques (ISO 639-1):

ar : arabe | bg : bulgare | ca : catalan | de : allemand | el : grec moderne | en : anglais | es : espagnol | et : estonien | fa : farsi | fi : finnois | fr : français | hr : croate | hu : hongrois | it : italien | ja : japonais | ka : géorgie | lt : lituanien | nl : néerlandais | pt : portugais | ro : roumain | ru : russe | sl : slovène | sr : serbe | sv : suédois | tr : turc | uk : ukrainien | zh : chinois.

## Annexe 2 : Détails sur le sondage 2019

### SONDAGE CEFRLT – RÉSULTATS (janvier-mars 2019) N=160 (version anglaise et française combinées)

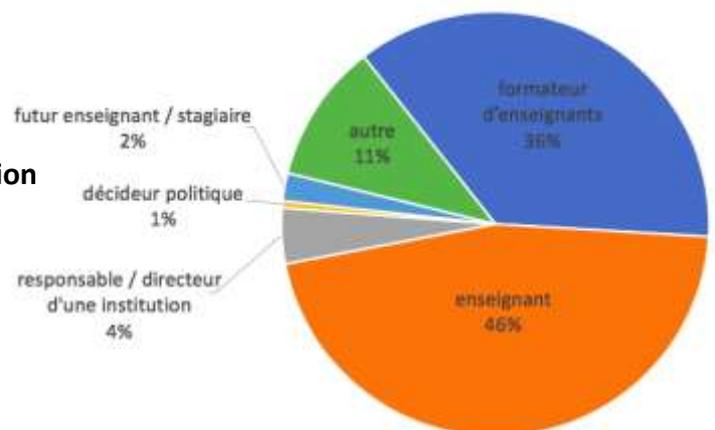
#### 1. INFORMATIONS PERSONNELLES

a) Dans quel pays travaillez-vous ?

Albanie, Allemagne, Andorre, Arménie, Autriche, Belgique, Brésil, Bulgarie, Canada, Chili, Chypre, Croatie, Danemark, Égypte, Espagne, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Italie, Lettonie, Lituanie, Malte, Maroc, Macédoine du Nord, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni (Écosse), Serbie, République slovaque, Slovénie, Suède, Suisse

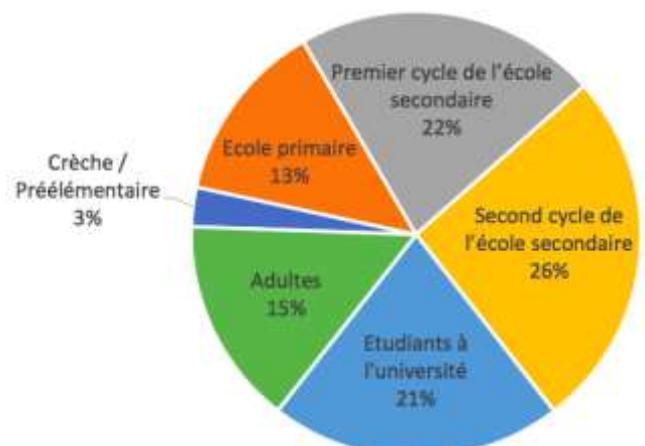
b) Quelle est votre fonction principale ?

- 69 formateur d'enseignants
- 87 enseignant
- 8 responsable / directeur d'une institution
- 1 décideur politique
- 4 futur enseignant / stagiaire
- 20 Autre, merci de préciser :



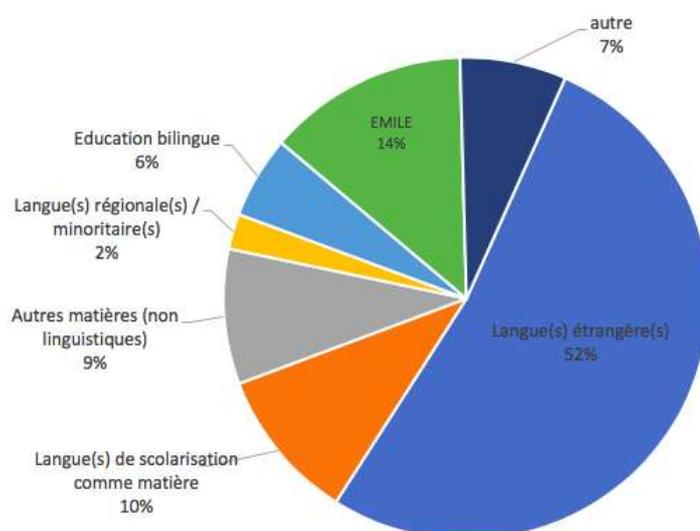
c) Quels sont les apprenants dans votre contexte ? – Par exemple les futurs apprenants des enseignants (en formation) dont vous vous occupez si vous êtes formateur/formatrice, vos propres apprenants si vous êtes enseignant(e) (en formation), etc.

- 8 Crèche / Préélémentaire
- 37 École primaire
- 61 Premier cycle de l'école secondaire
- 73 Second cycle de l'école secondaire
- 59 Étudiants à l'université
- 42 Adultes



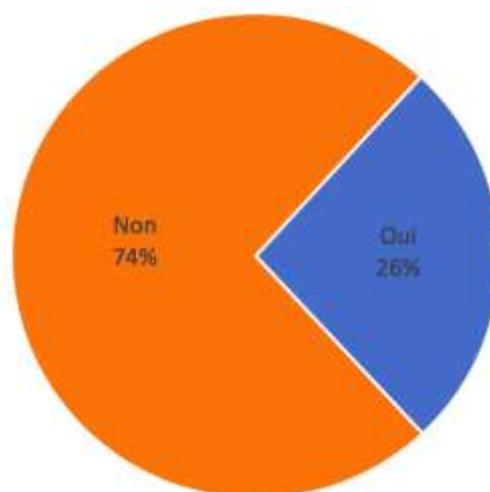
d) Si vous êtes formateur (ou formatrice) d'enseignants, quelles sont les disciplines enseignées par les enseignants (en formation) dont vous vous occupez ? / Si vous êtes enseignant(e), quelle(s) discipline(s) enseignez-vous ?

- 133** Langue(s) étrangère(s)
- 26** Langue(s) de scolarisation comme matière
- 23** Autres matières (non linguistiques)
- 6** Langue(s) régionale(s) / minoritaire(s)
- 14** Éducation bilingue
- 34** CLIL/EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère)
- 18** Autre, merci de préciser :



e) Avez-vous été impliqué(e) de quelque façon dans le projet « Vers un Cadre européen commun de référence pour les enseignants de langues » (2016-2019) ?

- **118** Non
- **42** Oui – merci de préciser :



## 2. CONTENU D'UNE ÉVENTUELLE RESSOURCE FUTURE CONCERNANT LES COMPÉTENCES D'ENSEIGNEMENT EN LIEN AVEC LA LANGUE

Les points suivants portent sur des aspects qui pourraient être combinés dans une ressource commune. Vous pouvez donc, si vous le souhaitez, sélectionner plusieurs des aspects ci-dessous.

### Je pense/nous pensons que la/les ressource(s) devrai(en)t :

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – D'accord (3) – Tout à fait d'accord (4)

- a) décrire les compétences des enseignants de **langue étrangère (3.52)**
- b) décrire les compétences des enseignants de la **langue de scolarisation** comme
- c) matière (y compris comme langue seconde), par exemple les compétences d'un enseignant de néerlandais dans une école aux Pays-Bas **(3.08)**
- d) décrire les compétences en lien avec la langue **d'enseignants de toute discipline** (y compris comme langue seconde), par exemple les compétences langagières nécessaires pour enseigner la géographie **(3.08)**
- e) décrire les compétences des enseignants en lien avec la langue pour **l'enseignement d'une matière intégrant une langue étrangère (CLIL/EMILE) (3.36)**
- f) décrire les compétences des enseignants en lien avec la langue pour **l'éducation bilingue (3.27)**
- g) décrire les **compétences communes** aux enseignants de différentes matières, au même titre que les compétences **spécifiques à leur matière et à leur contexte (2.98)**
- h) décrire les **opportunités d'apprentissage professionnel** pouvant permettre aux enseignants de poursuivre le développement de compétences spécifiques et générales, par exemple l'accompagnement par des pairs ou la recherche-action **(3.33)**
- i) diriger les utilisateurs vers des **cadres et des instruments existants** décrivant des compétences d'enseignants, par exemple pour les aider dans leur réflexion sur un centre d'intérêt particulier **(3.39)**
- j) autre [merci de préciser]

### 3. CARACTÉRISTIQUES SOUHAITÉES D'UNE TELLE RESSOURCE OU DE TELLES RESSOURCES

Les points suivants sont des options possibles pour la forme à donner à une éventuelle ressource future. De nouveau, vous pouvez, si vous le souhaitez, sélectionner plusieurs de ces caractéristiques.

**Elle/elles devrai(en)t dans l'idéal :** [indiquer avec l'échelle de Likert pour chaque item, comme plus haut, les caractéristiques qui seraient utiles]

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – D'accord (3) – Tout à fait d'accord (4)

- a) contenir des **descripteurs de compétences** « peut ... » (« can-do statements ») ou autres types de descripteurs) qui sont détaillés et spécifiques (3.52)
- b) distinguer entre les différents « **niveaux** » de **compétences** attendus chez des enseignants débutants ou sans expérience et chez des enseignants qui ont plus d'expérience ou possèdent un grand « degré d'expertise » (3.33)
- c) fournir une **base potentielle pour le développement d'instruments spécifiques**, par exemple des portfolios pour l'auto-évaluation, des curriculums pour la formation des enseignants, des outils pour l'observation de cours, etc. (3.52)
- d) être accessible(s) **en ligne et hors ligne** (3.59)
- e) donner aux utilisateurs des possibilités **d'apporter leur contribution** et de partager leurs réflexions sur la/les ressource(s), par exemple grâce à un site web interactif (3.30)
- f) être ouverte(s), de façon à pouvoir **prendre en compte de futurs développements** dans l'éducation langagière (3.56)

### 4. LES UTILISATIONS POSSIBLES D'UNE TELLE OU DE TELLES RESSOURCE(S)

Les points suivants portent sur des utilisations possibles d'une future ressource. De nouveau, vous pouvez, si vous le souhaitez, sélectionner plusieurs des aspects ci-dessous.

Pas du tout d'accord (1) – Pas d'accord (2) – D'accord (3) – Tout à fait d'accord (4)

Comment une telle ou de telles ressource(s) serai(en)t-elle(s) utilisée(s) par vous-même et/ou dans votre contexte professionnel ?

- a) Comme un moyen d'accéder à une **vue d'ensemble et à une compréhension des compétences** que les enseignants ont besoin de développer (3.49)
- b) Comme ressource(s) pour **planifier** des curriculums de **formation des enseignants**, des modules ou des sessions de formation (3.47)
- c) Comme moyen de **favoriser les échanges et la collaboration** entre enseignants de langue, enseignants d'autres disciplines et enseignants de la langue de scolarisation (3.40)

- d) Comme moyen d'augmenter chez les **enseignants en formation initiale** ou en exercice **la conscience de leurs propres compétences** et des futurs parcours de formation possibles (par exemple par l'auto-évaluation, l'observation par soi-même ou par des pairs, etc.) (3.57)
- e) Comme **soutien aux enseignants en exercice** dans leur apprentissage professionnel et l'évolution de leur carrière (3.59)
- f) A des fins de **recherche**, par exemple comme sources d'inspiration de sujets et d'hypothèses de recherche (3.22)
- g) Autre [merci de préciser]

## 5. VOTRE OPINION CONCERNANT LE BESOIN D'UNE TELLE / DE TELLES RESSOURCES

En gardant à l'esprit vos réponses aux questions ci-dessus et la nature de votre fonction : une telle/de telles ressource(s) du type de celle(s) décrite(s) dans vos réponses serai(en)t-elle(s) **directement et immédiatement utile(s)** pour vous et vos collègues ?

Absolument pas (1) – Probablement pas (2) – Oui, peut-être (3) – Très certainement (4)

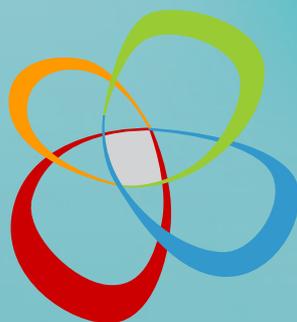
Moyenne : 3.63

Pensez-vous qu'une ressource telle que décrite dans vos réponses **serait une initiative utile dans le futur, et ce pour un large éventail de formateurs d'enseignants** qui travaillent dans des différents contextes, y compris votre propre contexte, mais sans être limité à celui-ci ?

Absolument pas (1) – Probablement pas (2) – Oui, peut-être (3) – Très certainement (4)

Moyenne : 3.66





[www.ecml.at](http://www.ecml.at)

[www.coe.int](http://www.coe.int)

Le CELV est une institution du Conseil de l'Europe destinée à promouvoir l'excellence dans l'éducation aux langues dans ses États membres.

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 47 États membres, dont l'ensemble des membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

FR

EUROPEAN CENTRE FOR  
MODERN LANGUAGES  
  
CENTRE EUROPEEN POUR  
LES LANGUES VIVANTES

COUNCIL OF EUROPE  
  
CONSEIL DE L'EUROPE