



COUNCIL OF EUROPE  
CONSEIL DE L'EUROPE

*L'organisation de l'innovation  
dans l'enseignement des langues*

*Etudes de cas*

Frank Heyworth



European Centre for Modern Languages  
Centre européen pour les langues vivantes

*L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues*

Sur la proposition et avec le soutien particulier de l’Autriche, des Pays-Bas et de la France, huit États ont créé en 1994 le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) sous la forme d’un Accord partiel élargi du Conseil de l’Europe. Il deviendra «un forum destiné à favoriser les débats et la réflexion en vue de répondre aux missions des États et aux défis spécifiques auxquels ils devront faire face dans les années à venir», un lieu qui jouera un rôle central dans le processus d’intégration européenne. À ce jour, trente-trois États<sup>1</sup> sont membres de l’Accord partiel élargi. Après le succès de la période probatoire initiale (1995-1998), la continuation des activités du Centre a été confirmée par la Résolution (98) 11 du Comité des Ministres.

L’objectif du Centre de Graz est d’offrir – généralement sous forme d’ateliers, de colloques, de réseaux de recherche et de développement et autres réunions d’experts – une plate-forme et un lieu de rencontre international aux spécialistes en didactique et méthodologie, aux formateurs d’enseignants, aux auteurs de manuels et aux autres démultiplicateurs dans le domaine des langues vivantes.

La publication *L’organisation de l’innovation dans l’enseignement des langues – Etudes de cas* est publiée dans le cadre du premier programme d’activités à moyen terme du CELV (2000-2003).

L’objectif général du CELV vise à mettre en œuvre les politiques linguistiques et à promouvoir les innovations dans le domaine de l’enseignement et de l’apprentissage des langues vivantes. Ces publications sont l’aboutissement de projets de recherche et de développement issus d’ateliers qui se sont déroulés à Graz. Elles mettent en lumière l’engagement et la collaboration active de tous ceux qui ont pris part à ces projets, en particulier des coordinateurs et des animateurs des groupes de travail.

---

<sup>1</sup> Les trente-trois États membres signataires de l’Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l’ex-République yougoslave de Macédoine», Royaume-Uni.

# **L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues**

*Etudes de cas*

Frank Heyworth

**Centre européen pour les langues vivantes**

**Editions du Conseil de l'Europe**

Edition anglaise:

*The organisation of innovation in language education – A set of case studies*

ISBN 92-871-5100-8 (published in March 2003)

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou tout autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche (Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg cedex ou [publishing@coe.int](mailto:publishing@coe.int)).

Les vues exprimées dans cet ouvrage ne doivent pas être considérées comme reflétant la position des gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Couverture: Gross Werbeagentur, Graz

Traduction: Conseil de l'Europe, Strasbourg

Imprimerie: Bacherneegg, Kapfenberg

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-5164-4

© Conseil de l'Europe, décembre 2003

Imprimé à Kapfenberg

# Sommaire

Introduction.....	5
<i>I. Etude de l'innovation dans l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.....</i>	<i>7</i>
<i>II. Les études de cas.....</i>	<i>47</i>
Etude de cas n° 1 – Projet 2.7.1 du CELV: L'assurance de qualité Laura Muresan.....	49
Etude de cas n° 2 – Projet 1.3.3 du CELV: Les technologies de l'information et de la communication et les jeunes apprenants en langues: organisation et processus Mario Camilleri et Valerie Sollars.....	59
Etude de cas n° 3 – Projet 1.3.2 du CELV: Les technologies de l'information et de la communication et l'enseignement à distance Daphne Goodfellow.....	67
Etude de cas n° 4 – Projet 1.2.3 du CELV: Incorporer la compétence en communication interculturelle dans la formation initiale et continue des enseignants de langues Ildikó Lázár.....	71
Etude de cas n° 5 – Encourager l'innovation en enseignement des langues dans les universités autrichiennes David Newby.....	79
Etude de cas n° 6 – Projet 1.2.5 du CELV: Odysseus – La deuxième langue sur le lieu de travail: les besoins linguistiques des travailleurs migrants: l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles Chris Holland.....	91
Etude de cas n° 7 – Les innovations dans le domaine de l'apprentissage des langues Anne Stevens.....	99
Etude de cas n° 8 – Approches intensives et extensives de l'apprentissage de l'espagnol Barbara Hinger.....	115
<i>III. Questionnaires sur l'innovation.....</i>	<i>133</i>
<i>IV. Conclusion.....</i>	<i>139</i>
Questions clés pour la mise en œuvre des projets dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.....	141
<i>V. Quelques propositions de recherche et développement.....</i>	<i>147</i>
Annexe 1.....	153



## Introduction

La présente collection d'études de cas se propose d'examiner la nature de l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Elle porte sur le **contenu** des pratiques innovantes (comptes rendus de projets de recherche et de mise en œuvre de nouvelles approches de l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues) et sur leur **processus** (de quels facteurs dépend la réussite d'une innovation? Pourquoi certaines n'ont-elles pas abouti au résultat attendu?)

La collection d'études de cas s'inspire en grande partie des travaux du premier programme à moyen terme du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) à Graz couvrant la période 2000-2003. Les coordinateurs de différents projets ont décrit ceux-ci et se sont interrogés sur les méthodes de travail et sur la mise en œuvre de leurs travaux. La collection donne ainsi un compte rendu de l'importante contribution apportée par le programme à moyen terme.

Le présent document comprend quatre parties:

1. une étude de l'innovation réalisée dans le cadre du projet 1.1.1 du CELV intitulé « L'organisation de l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues: recueil d'études de cas »;
2. une collection d'études de cas, avec une introduction et des commentaires de l'auteur;
3. une analyse d'un ensemble de questionnaires dans lesquels les auteurs ont réfléchi au processus de l'innovation;
4. une conclusion dégagant des conséquences pour les futures politiques et innovations dans l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.



*I. Etude de l'innovation  
dans l'organisation de l'enseignement  
et de l'apprentissage des langues*



# I. Etude de l'innovation dans l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues

Frank Heyworth

## Introduction

1. Le champ de l'étude
2. Le contexte – Politiques européennes en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues
3. Les principes de l'innovation et son format
4. L'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues & quelques variables organisationnelles influençant les innovations
5. L'organisation des projets novateurs.

## Introduction

Dès lors, l'expérience montre bien qu'il convient d'aborder l'innovation à l'envers, en disant: les actes naissent de l'espoir d'être entendus. Ce n'est pas de leur production qu'il s'agit, mais de l'écoute qu'ils rencontrent. La plante pousse quand le terrain lui est favorable.<sup>1</sup>

Thierry Gaudi, *De l'innovation*, 1998

Formule de disposition au changement:

$$C = (abd) > x$$

C = le changement; a = le niveau d'insatisfaction avec le statu quo;  
b = le résultat souhaité clair ou compris; d = les premières étapes pratiques identifiées pour atteindre le résultat souhaité; et x = le coût du changement.

Cette étude préliminaire doit être envisagée dans le cadre du programme à moyen terme du Centre européen pour les langues vivantes à Graz débutant en l'an 2000. La mission du Centre est de contribuer au moyen d'ateliers, de mises en réseau et par le

---

<sup>1</sup> Thierry Gaudin, *De l'innovation*, 1998.

financement de recherches à la promotion, en coopération avec la Division des politiques linguistiques à Strasbourg, des politiques du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues. En d'autres termes, le Centre a pour mission d'encourager l'innovation spécifique dans ce domaine. Cet objectif peut être atteint par l'exploration d'idées nouvelles et le développement de concepts pédagogiques originaux, mais il dépend aussi d'une organisation réaliste et efficace de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. La présente étude se propose d'identifier les problèmes liés à l'organisation pédagogique et d'examiner de méthodes innovantes de mise en œuvre de nouvelles idées et de nouveaux objectifs.

L'innovation peut être définie comme « un changement planifié ou dirigé ». La réussite des innovations tient souvent à l'attention apportée aux méthodes possibles pour les gérer. Par ailleurs, il faut reconnaître qu'il est fréquent que les innovations ne dépassent pas le stade du projet et n'accèdent jamais au statut de pratiques ordinaires. On constate en général une certaine résistance face aux propositions de changement et les enseignants considèrent souvent ces nouvelles idées, surtout lorsqu'ils n'ont pas été consultés, ni associés à leur conception, comme des « effets de mode » qui tomberont dans l'oubli une fois l'enthousiasme des premiers instants passé.

En décidant de choisir les problèmes liés à l'organisation et au format de l'enseignement et de l'apprentissage des langues comme l'un des deux aspects centraux de son programme à moyen terme, le Centre a reconnu qu'il est important de s'assurer que les innovations pédagogiques sont raisonnablement ancrées dans la réalité pratique et qu'elles sont gérées de manière appropriée. Toute discussion d'éventuels changements dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ne peut se limiter à la question de ce qui est souhaité, mais doit examiner la question de la faisabilité (et de l'utilité) de l'innovation et, en cas de réponse positive, la façon la plus économe et la plus efficace de la mettre en œuvre.

La présente étude préliminaire examine les problèmes organisationnels soulevés par la planification et la gestion des innovations, ainsi que quelques aspects liés à l'organisation de projets innovants tels que la gestion du temps, le lieu, les ressources humaines, les supports, etc. L'étude porte principalement sur les changements opérés à l'échelon des établissements, mais des questions relatives à la planification des politiques d'enseignement et d'apprentissage des langues aux niveaux national et régional sont également abordées.

Certaines parties de la présente étude permettent au lecteur de réfléchir aux questions traitées et à leur éventuelle utilité quant à leur propre pratique.

## **1. Le champ de l'étude**

Le CELV avait proposé les objectifs suivants:

- identifier les problèmes-clés en matière d'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues afin de faciliter la mise en œuvre des politiques encouragées par la Division des politiques linguistiques et le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe;
- identifier des approches novatrices en matière d'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues pouvant servir d'exemples de bonnes pratiques en vue de la mise en œuvre des politiques en question;
- donner les bases et le point de départ de l'atelier organisé à Graz en novembre 2001, dont l'objectif était de contribuer à la mise en place et en œuvre d'un programme à moyen terme (quatre ans) d'ateliers, de projets de recherche et développement et de réseaux internationaux pour le CELV;
- proposer des « méta-procédures et méta-processus » permettant au CELV de mener une évaluation continue de la réussite et des réalisations de ce programme quadriennal.

### **Les thèmes de l'étude sont les suivants:**

- L'organisation et le format de l'enseignement et de l'apprentissage des langues à un « macro-niveau »: de quelle manière les Etats et les régions organisent-ils cet enseignement et quelle forme prend-il au sein des établissements (écoles, universités, établissements d'éducation pour adultes, etc.)?
- L'organisation à un « micro-niveau »: dans les classes des établissements, les centres d'auto-apprentissage, dans le cadre de l'enseignement à distance et d'autres modes d'enseignement. L'accent est alors mis sur l'intégration de l'apprentissage des langues première, seconde et étrangères dans les activités de l'établissement;
- L'organisation de l'enseignement des langues à différents stades du processus d'apprentissage tout au long de la vie;
- Une utilisation aussi efficace que possible des ressources afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage;
- Les implications, pour la formation initiale et continue des enseignants, des approches novatrices de l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues identifiées dans l'étude, ainsi que l'identification des approches novatrices concernant l'organisation de la formation des enseignants.

La présente étude portera davantage sur les problèmes d'organisation pratique que sur des questions de politique. Il s'agit d'une étude préliminaire, dont le but est de poser des

questions et d'indiquer, à l'aide d'exemples adéquats de bonnes pratiques, des pistes pour le développement et l'expérimentation. Même si certaines questions sont abordées du point de vue « macro » de l'organisation aux niveaux national et régional, l'étude concerne principalement la mise en œuvre des innovations à l'échelon des établissements. Il est prévu d'enrichir l'étude sur la base des expériences tirées pendant cette période de trois ans afin d'en faire un document d'une plus grande portée donnant des lignes directrices pratiques sur les différentes possibilités pour que l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues gagne en efficacité.

L'étude examine ces deux questions connexes:

- Quelle est l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues qui donne à ceux-ci la plus grande efficacité? et
- Comment faut-il organiser les projets novateurs pour optimiser leurs chances de réussite?

## **2. Le contexte – Politiques européennes en matière d'enseignement des langues**

### **La politique et les objectifs du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues**

Le Conseil de l'Europe, par le biais des activités de sa Division des politiques linguistiques à Strasbourg ces trente dernières années et du travail du Centre européen pour les langues vivantes à Graz depuis 1995, a eu un impact profond sur l'apprentissage et l'enseignement des langues en Europe.

Voici, dans leurs grandes lignes, certains des aspects importants de la politique poursuivie par le Conseil de l'Europe dans ce domaine:

#### *Les projets pour les langues vivantes*

L'activité du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues vivantes a pris la forme d'une série de projets liés entre eux. Un projet est essentiellement un programme à moyen terme avec des groupes cibles, des thèmes, des objectifs et des méthodes de travail. Les tout premiers projets ont d'abord établi des modèles de coopération internationale (1962-1971); ensuite, ils ont posé de grands principes pédagogiques et linguistiques (1971-1976), expérimenté ces principes dans de nombreux contextes (1977-1981) et soutenu leur application lors des réformes de l'enseignement des langues dans plusieurs Etats membres (1982-1987). Le projet précédent, intitulé « Apprentissage des langues pour la citoyenneté européenne », s'est achevé en 1997. Le projet en cours, « Politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle », a commencé en 1998 et s'achèvera en 2001.

### *Buts et objectifs*

Le projet précédent du programme du CCC pour les langues vivantes, « Apprentissage des langues pour la citoyenneté européenne », était une des étapes d'un programme volontariste, dynamique et cohérent dont l'objectif global était d'aider les Etats membres à prendre des mesures efficaces afin de permettre à tous leurs citoyens d'apprendre à utiliser des langues à des fins de communication – base d'une meilleure compréhension et tolérance mutuelles, de la mobilité des personnes et de l'accès à l'information dans une Europe multilingue et multiculturelle.

Les objectifs du projet étaient d'aider le développement des politiques et la mise en œuvre, sur la base de principes communs, des réformes en cours et d'encourager l'innovation dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants, en développant particulièrement:

- des définitions nouvelles et plus larges des objectifs afin d'améliorer la communication et la compréhension interculturelle à tous les niveaux de l'apprentissage des langues;
- des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage conçues pour développer la capacité des apprenants à communiquer par-delà les frontières linguistiques et culturelles, en se référant en particulier au concept « d'apprendre à apprendre », à l'utilisation des nouvelles technologies et des médias de masse, à l'enseignement bilingue et aux contacts et échanges pédagogiques;
- des programmes pour la formation initiale et continue des enseignants, portant sur leurs connaissances et compétences professionnelles aussi bien que sur les attitudes et la compréhension interculturelles;
- un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, afin de faciliter la comparaison des objectifs et des qualifications entre les pays membres;
- un Portfolio européen des langues afin de présenter les résultats et les expériences linguistiques et interculturelles des apprenants d'une façon compréhensible au niveau international et dans une perspective d'apprentissage des langues tout au long de la vie – formation des enseignants et supports pédagogiques (y compris les multimédias) pour différents domaines de l'enseignement;
- des activités spécifiques visant à soutenir l'effort accompli par les nouveaux Etats membres pour renouveler et intensifier l'enseignement des langues.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Extrait du site Internet du Conseil de l'Europe: <http://www.coe.int>

La mission confiée au Centre européen pour les langues vivantes à Graz est une mission complémentaire qui vise à :

- contribuer à la mise en œuvre des politiques linguistiques;
- promouvoir les innovations dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

Les objectifs stratégiques du CELV sont les suivants :

- souligner les aspects pratiques de l'apprentissage et de l'enseignement des langues;
- encourager le dialogue et les échanges entre les différents acteurs impliqués dans cette activité;
- former des démultiplicateurs dans ce domaine;
- aider à la création de réseaux et aider les projets de recherches liés aux programmes du Centre.

Ses centres d'intérêt sont notamment les suivants :

- l'autonomie dans l'apprentissage des langues;
- l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication;
- la promotion du concept « d'apprendre à apprendre » et de l'apprentissage des langues tout au long de la vie;
- la promotion de la compréhension interculturelle;
- l'éducation et la formation des enseignants de langues vivantes et la réforme des curriculums;
- la diffusion des résultats des travaux du Centre et la mise en place de réseaux de suivi efficaces.

Les travaux récents du Conseil de l'Europe concernant les langues s'orientent de plus en plus vers le développement de principes d'élaboration et de mise en œuvre des politiques linguistiques; le multilinguisme et le multiculturalisme sont perçus comme des éléments nécessaires à la citoyenneté européenne. Par conséquent, les questions d'organisation, lorsqu'il s'agit plus d'enseigner des compétences linguistiques que la connaissance d'une langue en particulier, vont nécessiter des innovations quant à l'utilisation du temps scolaire et la mise en valeur de l'enseignement extrascolaire.

### 3. Principes d'innovation et d'organisation

#### Organisation

##### *Qu'est-ce qu'on entend par « organisation »?*

Tout comme l'innovation, la notion d'organisation dans l'enseignement des langues exige une définition. Elle implique la gestion de variables logistiques; assez simplement, il s'agit de s'assurer que l'enseignant et les apprenants se trouvent dans la même classe au même moment, qu'ils disposent du matériel pédagogique approprié et d'un cadre adapté. Autrement dit, l'organisation consiste à fournir à la communauté des apprenants un environnement favorable à un apprentissage efficace.

Les variables logistiques qui affectent l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues sont notamment les suivantes:

- **Le temps** – A quel moment se déroule l'apprentissage des langues? Est-il intensif ou extensif? Comment peut-on optimiser l'utilisation du temps de l'enseignant? Comment peut-on optimiser l'organisation du temps de l'apprenant pour une exposition à la langue et une activité linguistique maximales?
- **Le lieu** – Où se déroule le cours? Peut-on imaginer un apprentissage plus authentique en organisant des cours en dehors de la classe? Peut-on créer des centres multimédias afin de proposer des ressources différenciées et des activités de groupe? Quel est le rôle des activités de terrain et de projet et des programmes d'échange?
- **Les voies de communication** – Quelles voies l'expérience d'apprentissage des langues utilise-t-elle? Quelles variantes peut-on imaginer au mode traditionnel d'apport d'information par l'enseignant à l'apprenant? Quel est le rôle d'Internet et d'autres nouveaux médias?
- **Le contenu** – Quel est le contenu de l'apprentissage des langues? Cet apprentissage peut-il être amélioré en enseignant d'autres matières dans la langue étudiée? Comment sont résolus les problèmes logistiques liés à ce type d'enseignement? Comment peut-on optimiser l'organisation de l'enseignement des langues pour les filières universitaires, professionnelles ou techniques?
- **Les personnes** – Quel est l'emploi du temps des enseignants? Qui participe au processus d'apprentissage? Comment les locuteurs natifs doivent-ils être employés? Quelle place occupent les programmes d'échange, les programmes d'apprentissage des langues des pays limitrophes, les jumelages scolaires et les échanges entre correspondants?

- **Les ressources** – Comment l'organisation des ressources disponibles – les personnes, le temps, l'équipement, le lieu, les médias – est-elle optimisée pour un apprentissage des langues plus efficace?

Il y a par ailleurs un ensemble primordial de variables non logistiques déterminées par l'**approche globale** de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et de l'enseignement en général. On peut notamment citer des facteurs tels que la centralisation et la décentralisation, le contrôle et la créativité, les choix pédagogiques liés à l'importance accordée à la forme ou aux compétences communicationnelles.

Les décisions à ce sujet sont prises à différents niveaux de responsabilité. Les décisions générales sur le temps alloué à l'enseignement des langues dans les écoles publiques relèvent du ministère de l'Éducation. Les enseignants, dans la plupart des cas, peuvent décider de la manière d'utiliser le temps qui leur est donné.

Quels sont les critères retenus lors des décisions relatives à l'organisation? Les principes suivants influencent généralement les décisions d'une façon explicite ou implicite:

- L'utilité – l'innovation vise-t-elle un objectif clairement défini?
- La faisabilité – l'innovation peut-elle être appliquée?
- Le coût – combien coûtera l'innovation? Quelle est la différence avec le coût des autres possibilités d'organisation de l'activité en question?
- L'acceptabilité – l'innovation sera-t-elle acceptée par les différentes personnes concernées?
- La quantification – les résultats sont-ils quantifiables?
- Le coût d'option – comparaison des résultats avec ceux des autres possibilités?
- La durabilité – l'innovation peut-elle être répétée sans l'apport d'autres ressources? Peut-elle être appliquée dans des circonstances normales aussi bien que dans le cadre d'un projet?
- La maniabilité – l'innovation peut-elle être appliquée avec les ressources de gestion disponibles?
- L'impact – comment l'innovation influence-t-elle la réussite de l'apprentissage des langues? Est-ce qu'elle contribue au processus du changement favorable?

Tous les facteurs ci-dessus influencent l'organisation globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des projets novateurs – dans la planification budgétaire et logistique, la gestion de la mise en œuvre, la communication, la gestion du personnel et l'évaluation des résultats. A un macro-niveau, ils agissent sur la mise en œuvre de la politique linguistique et, à un micro-niveau, sur le fonctionnement des établissements ou des départements universitaires.

## L'enseignement et l'apprentissage des langues

Dans le cadre de la présente étude, l'enseignement et l'apprentissage des langues comprennent non seulement les activités d'apprentissage des langues dans les établissements scolaires et en classe, mais aussi d'autres formes organisées d'apprentissage – cours intensifs à l'étranger, programmes d'expérience professionnelle, programmes d'échange, enseignement à distance, apprentissage individuel, apprentissage par Internet... L'étude concerne aussi l'enseignement bilingue ou plurilingue et toutes les tranches d'âge, de l'apprentissage précoce des langues jusqu'à l'éducation des adultes.

### 4. L'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues

#### Organisation à un macro-niveau

Dans le secteur public, l'enseignement et l'apprentissage des langues s'effectuent dans le contexte du système éducatif global et ils suivent les objectifs politiques globaux d'une nation ou d'une région. L'objectif organisationnel est la mise en place des conditions de réalisation effective de ces objectifs globaux; ceux-ci sont généralement exprimés en termes assez généraux (par exemple, chaque enfant doit apprendre au moins une langue étrangère).

L'organisation, à ce niveau, implique la gestion d'un système de variables et de choix organisationnels relativement complexes, qui sont notamment les suivants:

Décision	Facteurs organisationnels
La définition du curriculum	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Quel doit être le degré de spécificité des objectifs?</li><li>▪ Quel doit être leur degré de directivité? Quelle latitude peut être laissée aux établissements / aux enseignants?</li></ul>
Le choix de la langue à apprendre	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Qui définit les langues à apprendre?</li><li>▪ Quelle est la part accordée au choix des parents? A celui des apprenants?</li><li>▪ Pour les immigrés, le choix de la langue d'origine est-il possible? A l'école ou au-dehors?</li></ul>

<p>Le temps attribué à l'apprentissage des langues</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Combien de temps est attribué à l'apprentissage de la première langue? A celui de la deuxième?</li> <li>▪ Comment ce temps est-il réparti? Horaire hebdomadaire ou périodes plus intensives?</li> <li>▪ A quel âge commence l'enseignement des langues?</li> </ul>
<p>Le contenu de l'enseignement et de l'apprentissage des langues</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comment le contenu de l'enseignement et de l'apprentissage des langues est-il défini?</li> <li>▪ Inclut-il l'apprentissage d'autres matières dans la langue étrangère?</li> <li>▪ L'évaluation de ces matières porte-t-elle seulement sur leur apprentissage ou aussi sur la langue étrangère?</li> <li>▪ La définition du contenu de l'enseignement des langues tient-elle compte des compétences interculturelles?</li> </ul>
<p>L'affectation d'enseignants dans les établissements scolaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelles sont les mesures prises pour garantir des effectifs suffisants?</li> <li>▪ Les facteurs démographiques sont-ils pris en considération pour évaluer les besoins futurs et organiser la formation professionnelle?</li> <li>▪ Les effectifs d'enseignants des différentes langues correspondent-ils aux besoins?</li> </ul>
<p>L'organisation de la formation continue des enseignants</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les enseignants ont-ils suffisamment accès à cette formation tout au long de leur carrière?</li> <li>▪ Le contenu de cette formation suit-il les modifications des besoins, des curriculums et de la technologie?</li> <li>▪ Les enseignants dont la langue est moins demandée ont-ils la possibilité de se reconverter?</li> </ul>
<p>Le choix des ressources utilisées pour l'enseignement et l'apprentissage des langues</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les manuels et autres supports sont-ils imposés par une autorité centrale ou choisis par les écoles?</li> <li>▪ Comment décide-t-on de l'affectation de ressources? – notamment de l'utilité ou non des laboratoires de langue, des centres d'auto-apprentissage ou des ordinateurs pour l'apprentissage des langues?</li> </ul>

<p>La répartition des ressources pour l'enseignement et l'apprentissage des langues</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le budget est-il réparti entre les établissements scolaires ou existe-t-il un système central d'approvisionnement?</li> <li>▪ Existe-t-il un système global de gestion des ressources en quantité insuffisante? (par exemple un centre d'auto-apprentissage commun à plusieurs établissements)</li> </ul>
<p>L'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le résultat visé par cet enseignement est-il défini avec précision pour les différents niveaux du cycle éducationnel? L'objectif est-il exprimé en termes de compétence communicationnelle?</li> <li>▪ Existe-t-il des dispositifs précis de répartition des apprenants par groupes de niveau? Ou l'hétérogénéité des groupes résulte-t-elle d'un choix pédagogique?</li> <li>▪ Le système d'évaluation comprend-il un diagnostic des besoins au début, un suivi des progrès en cours d'apprentissage et un contrôle des acquis à la fin?</li> <li>▪ Qui est responsable de l'évaluation et de l'obtention du diplôme? L'enseignant? L'établissement? L'autorité centrale? un jury indépendant? Un jury international?</li> </ul>
<p>La gestion de la qualité</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existe-t-il des dispositifs de garantie et de contrôle de la qualité de l'enseignement des langues dispensé?</li> <li>▪ Ce contrôle s'effectue-t-il en auto-évaluation? Est-il confié à des inspecteurs ministériels? à un système de contrôle extérieur?</li> <li>▪ Existe-t-il des critères de qualité définis avec précision? Prennent-ils en considération les besoins et les souhaits du public (qui peut se composer des parents, des élèves, des établissements d'enseignement post-scolaire, des futurs employeurs, etc.)?</li> </ul>

Le tableau ci-dessus ne donne que quelques-uns des facteurs qui doivent être pris en considération pour l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. On verra que les différents facteurs ne peuvent être pris séparément, mais doivent former un système cohérent. Ainsi, par exemple, on ne peut augmenter le nombre d'heures attribuées à une langue sans affecter dans le même temps des enseignants suffisamment qualifiés et formés dans les institutions qui en ont besoin.

La prise de décision implique la mise en œuvre des principes d'organisation décrits plus haut. Les principes de l'utilité, du coût d'option et de la faisabilité influencent les décisions générales concernant les objectifs pédagogiques: quelle est l'utilité de l'apprentissage des langues par rapport à tous les autres objectifs utiles que peut se fixer un système éducatif? Quels peuvent être les résultats de l'apprentissage compte tenu des ressources générales disponibles dans les établissements scolaires?

De nombreuses décisions entraînent un choix entre centralisation et décentralisation et entre, d'une part, le contrôle et la cohérence et, d'autre part, l'esprit d'initiative et la créativité. Dans de nombreux systèmes d'enseignement et d'apprentissage des langues, il n'est pas rare que les directives ministérielles ne soient pas appliquées parce que les personnes chargées de leur mise en œuvre n'y ont pas été associées ou parce qu'on ne s'est pas assuré que les différents publics concernés les acceptaient.

Les initiatives réussissent souvent lors de la phase d'essai en raison des ressources supplémentaires et de l'enthousiasme suscité par l'innovation, mais elles ne peuvent être poursuivies lorsque ces conditions ne sont plus réunies. De plus, bien sûr, le coût et l'accessibilité économique des systèmes éducatifs (l'utilisation optimale des ressources en quantité insuffisante) sont la préoccupation première des responsables de la macro-organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

### **Quelques variables organisationnelles qui influencent les innovations**

Le développement de l'approche communicative de l'enseignement des langues requiert des apprenants qu'ils accomplissent des tâches « communicationnelles » dans des situations de communication et qu'ils développent la fluidité des productions autant que leur exactitude. Une salle de classe traditionnelle n'est pas l'endroit idéal pour ce type d'activité: le contexte y est artificiel et limité, l'enseignant est le plus souvent la seule personne parlant couramment la langue, la logistique du fonctionnement de la classe rend difficile une utilisation réelle de la langue par chacun des apprenants. Un grand nombre d'innovations pédagogiques récentes proposaient par conséquent de nouvelles manières de faire varier les paramètres de l'organisation des activités d'enseignement de la classe afin de permettre davantage de communication dans un cadre communicatif plus authentique.

**Le temps** – La gestion du temps est un des problèmes majeurs lors de l'organisation d'un processus – Comment un objet peut-il être produit plus vite? Comment peut-on améliorer l'efficacité d'une prestation de service? Les études « Temps et mouvement » constituaient les instruments de base des premières phases du développement des processus de production industrielle.

Dans les établissements scolaires, l'apprentissage des langues doit partager avec d'autres matières le temps précieux d'enseignement. Les deux ou trois heures de cours d'un emploi du temps habituel, réparties dans la semaine, sont bien peu comparées à l'objectif d'acquisition d'une compétence communicationnelle. On pense souvent qu'en raison de la dispersion des cours pendant la semaine, l'apprentissage est suivi d'un oubli

de ce qui vient d'être appris, le cours de maths consécutif venant effacer les connaissances acquises précédemment. L'organisation du temps est donc une donnée essentielle de nombreux projets d'innovation.

Les questions organisationnelles fondamentales dans ce domaine sont les suivantes:

- Comment peut-on trouver plus de temps pour l'apprentissage des langues?
- Comment peut-on utiliser le temps disponible de manière plus efficace?
- Le temps est-il mieux utilisé de façon extensive – sur une longue période – ou intensivement, concentré dans des plages horaires limitées?

### **Comment peut-on trouver plus de temps pour l'apprentissage des langues?**

L'enseignement bilingue et l'enseignement basé sur le contenu n'ont pas pour but unique de consacrer davantage de temps à l'enseignement des langues; la possibilité de concilier deux exigences est cependant un aspect important de leur approche. Les recherches consacrées aux différentes formes d'enseignement bilingue<sup>1</sup> ont souvent pour objet de vérifier si ce gain de temps est réel.

Les apprenants des classes bilingues acquièrent-ils des compétences langagières plus nombreuses et meilleures que les apprenants d'autres classes? C'est indéniable dans la plupart des projets. Il est moins aisé d'affirmer qu'ils apprennent aussi bien une matière dans une langue étrangère que dans leur première langue. Des rapports portant sur les projets bilingues canadiens signalent des résultats très satisfaisants; d'autres projets montrent cependant que l'enseignement d'une matière peut pâtir d'un déficit de compétence linguistique d'une partie de la classe. Rosamond Mitchell, par exemple<sup>2</sup>, constate un taux élevé de questions factuelles et sommaires dans l'enseignement en gaélique lors d'un projet bilingue gaélique/anglais sur les Îles occidentales en Ecosse. Le rapport de l'atelier n° 18/97<sup>3</sup> à Graz signale qu'il a été constaté, dans une école bilingue où plusieurs matières étaient enseignées dans une langue étrangère (et donc où le temps d'apprentissage était augmenté), que le niveau de compétence linguistique des élèves de lycée dépassait celui des enseignants de ces matières.

De nombreux autres projets innovants ont eu pour objectif de gagner du temps pouvant être consacré à l'apprentissage des langues ou, du moins, à leur pratique. On peut citer les suivants:

---

<sup>1</sup> Le terme « enseignement bilingue » est utilisé pour désigner différentes formes d'enseignement: depuis des écoles où l'horaire d'apprentissage des langues est renforcé à celles où certaines matières sont enseignées dans une langue vivante ou encore celles où l'enseignement se fait à parts égales dans deux langues.

<sup>2</sup> In *Evaluating Second language education*, éd. Alderson and Beretta

<sup>3</sup> Glen Ole Hellekjaer, *Redefining formal foreign language instruction for a bilingual environment*.

- développer les centres d'auto-apprentissage accessibles aux apprenants pendant leur temps libre;
- utiliser le travail en binôme et en groupe dans la classe afin de modifier la proportion entre le temps de parole de l'enseignant et celui des apprenants;
- développer les activités de terrain et le travail de projet afin d'encourager les activités linguistiques en dehors de la classe;
- identifier les activités d'apprentissage qui conviennent mieux à la classe et celles qui peuvent être faites individuellement et en dehors de la classe. L'accès à la langue étrangère à travers la radio, la télévision et Internet permet de plus en plus de consacrer moins de temps à l'apport langagier et davantage à la pratique de la langue.

### **Comment peut-on utiliser le temps disponible de manière plus efficace?**

L'apprentissage scolaire des langues est le plus souvent extensif. Les cours, dont le nombre est relativement peu élevé, sont répartis sur la semaine et pendant toute l'année (entre 80 et 160 cours de deux à quatre heures par semaine, pendant 40 semaines). Les cours de langue dispensés à domicile à des adultes suivent le plus souvent le même modèle. S'agit-il là de la meilleure utilisation du temps disponible? Il apparaît que dans de nombreux cas, l'enseignement des langues organisé ainsi ne produit pas des résultats très satisfaisants. Nous connaissons tous des exemples d'apprenants qui, après 6 ou 7 ans d'un tel enseignement, n'ont qu'une médiocre compétence linguistique, en particulier pour la deuxième ou la troisième langue apprise à l'école. Les cours de langue isolés de 40 à 50 minutes conviennent probablement mieux aux exercices grammaticaux qu'à des activités basées sur des tâches qui peuvent requérir de plus longues plages horaires pour leur développement et pâtiraient d'une interruption entre les séances.

Serait-il plus efficace de diviser le temps disponible pendant une année en, par exemple, 4 périodes intensives de 20 leçons chacune? Un tel système présenterait des avantages évidents: le temps d'apprentissage des langues serait davantage perçu comme un « événement » que comme une activité routinière; il serait plus facile de se concentrer clairement sur des objectifs devant être atteints dans un court laps de temps; les projets ou tâches ainsi concentrés pourraient se réaliser d'une façon plus efficace. Ce système permettrait aussi de libérer du temps pour les activités qui nécessitent des productions linguistiques extensives. Il faudrait cependant résoudre d'importants problèmes d'organisation: les enseignants sont employés pour toute l'année scolaire et il est plus pratique de leur donner un emploi du temps régulier; l'enseignement des langues suivant le modèle proposé ne deviendrait possible à une grande échelle que si toutes les matières s'y pliaient aussi. Quel que soit l'intérêt de ce système, il serait difficile de convaincre les enseignants des autres matières et les administrateurs. L'étude menée par Barbara Hinger traite précisément de ce problème. Il serait

cependant nécessaire que le CELV évalue, à l'aide de projets pilotes, les effets d'une utilisation plus intensive du temps.

Il serait également intéressant de mener des recherches systématiques quant à la manière dont le temps en salle de classe est utilisé et d'analyser l'efficacité des différentes activités. Dans le cadre d'une étude intéressante, Steven Ross<sup>1</sup> a représenté à l'aide d'un système de codage l'utilisation du temps en classe d'anglais dans des lycées japonais. Il distinguait notamment le temps passé à des activités centrées sur la forme et le temps consacré à celles qui privilégiaient le message. Un certain nombre d'hypothèses ont été formulées, suggérant notamment que les apprenants ayant suivi un enseignement centré sur la forme développeraient davantage l'exactitude et ceux pour lesquels le message avait été privilégié plutôt la fluidité de l'expression. Les résultats n'ont pas confirmé ces hypothèses. Il serait cependant très intéressant de mener d'autres études analogues afin de comparer différents modes d'utilisation et d'organisation du temps de classe.

Ross écrit par exemple que « la comparaison des approches et des contenus choisis pour la classe montre que le travail en binôme augmente le temps de pratique de la langue. Pour autant, en dépit de récentes affirmations concernant les avantages du travail en binôme, rien ne prouve que cette formule, lorsqu'elle se limite à la manipulation mécanique de structures sous la forme de dialogues et d'exercices routiniers non communicatifs, améliore la fluidité générale de l'expression ». Il apparaît clairement que de nombreuses recherches restent à mener pour déterminer quelle est l'utilisation optimale du temps de classe.

Les concepts liés à la gestion du temps n'ont reçu à ce jour qu'une faible place dans la formation des enseignants et dans la mise en œuvre en classe; leur application aurait aussi son intérêt et son utilité.

## **Le lieu**

Une deuxième grande variable de l'organisation de l'enseignement des langues concerne le lieu où se déroule le processus d'apprentissage. Une salle de classe traditionnelle n'est pas forcément l'endroit le mieux adapté à un enseignement des langues communicationnel et fondé sur les tâches. De telles salles sont souvent utilisées pour d'autres matières et la disposition des tables convient mieux à une pédagogie frontale qu'aux activités impliquant une collaboration entre apprenants. La classe reste un lieu artificiel, même lorsque des affiches et une décoration contribuent à évoquer un contexte encourageant l'expression dans la langue étrangère.

De nombreux projets innovants dans le domaine de l'apprentissage des langues ont en commun que les apprenants sortent de la classe et sont mis en contact direct avec des locuteurs de la langue étudiée, dans des situations aussi authentiques que possible. Ces sorties peuvent prendre les formes suivantes:

---

<sup>1</sup> In *Evaluating second language education*, éd. Alderson & Beretta.

- centres d'auto-apprentissage au moyen des multimédias;
- visites des écoles dans les pays limitrophes, dans le cadre de projets pour l'apprentissage de la langue des « voisins »;
- l'apprentissage des langues dans le cadre de vie;
- voyages et échanges scolaires;
- l'enseignement à distance sous toutes ses formes, y compris par Internet.

Déplacer les activités d'enseignement peut avoir de multiples conséquences en termes d'organisation. Pour déplacer les apprenants, il faut organiser leur trajet, prévoir parfois leur logement, leur assurance, etc. Apporter les ressources jusqu'aux apprenants nécessite la maîtrise de la technologie, des équipements, le choix des médias utilisés...

### **Les voies de communication**

Le problème est ici de trouver les voies les plus riches et les plus efficaces pour transmettre la langue aux apprenants. Dans la plupart des salles de classe européennes, les voies principales restent probablement l'enseignant, sa voix, le manuel, le tableau, le magnétophone et les photocopies. De nombreuses innovations dans le domaine des médias visent à exploiter de nouvelles voies de communication, surtout électroniques: Internet, le courrier électronique, le téléphone, les enregistrements vidéo et audio.

Ces nouveaux médias offrent des possibilités énormes, mais posent aussi d'importants problèmes organisationnels: l'accès à Internet convient au travail individuel ou en petits groupes, il n'est pas facile à exploiter avec de petites classes. En général, les ordinateurs sont également utilisés pour l'enseignement d'autres matières et le temps de connexion, bien qu'il soit de moins en moins limité, reste une denrée rare dans de nombreux pays. La richesse des informations disponibles peut élargir le champ de l'apprentissage et il est essentiel de s'interroger sur ce qui doit faire l'objet d'un apprentissage encadré et ce qui peut s'acquérir par une simple exposition à la langue.

### **Le contenu**

Apprendre quelque chose d'autre en même temps qu'on apprend une langue; apprendre une langue en apprenant quelque chose d'autre. Ces deux conceptions sont les caractéristiques essentielles des projets de langue innovateurs soutenus par le CELV. Le principe de base de l'approche communicative est que l'apprentissage de la langue doit reposer sur un sujet donné. Peter Medgyes<sup>1</sup> a décrit avec ironie en 1986 le défi auquel les enseignants qui suivent cette approche sont confrontés:

---

<sup>1</sup> Rossner and Bolitho (éd.), *Queries from a communicative teacher*, in *Currents of change in English language teaching*, 1990.

Etant donné que les conversations de la vie réelle comprennent en théorie toute la connaissance et l'expérience humaines, les enseignants adeptes de l'approche communicative doivent posséder de très larges connaissances et des compétences variées. Contrairement aux enseignants de langue traditionnels, qui transmettent un savoir bien délimité, les tenants de l'approche communicative dispensent un enseignement encyclopédique, avec le souhait de partager leurs connaissances, tout en restant assez modestes et ouverts pour accepter d'apprendre de toutes les sources, y compris de leurs propres élèves.

Les rapports sur les différents ateliers consacrés aux établissements scolaires bilingues soulignent le problème inverse, à savoir les difficultés rencontrées par les professeurs des matières non linguistiques pour enseigner celles-ci à des élèves qui apprennent simultanément la langue utilisée pour l'enseignement.

Le développement de l'apprentissage interculturel et du multiculturalisme est un des principaux objectifs des politiques linguistiques européennes et le développement d'une conscience interculturelle est un aspect essentiel du contenu de l'enseignement des langues. La connaissance de la culture véhiculée par la langue étrangère et la comparaison avec l'expérience de l'apprenant sont deux domaines qui s'imposent d'eux-mêmes en cours de langue. Pour atteindre ces objectifs, les enseignants doivent développer des compétences nouvelles. Si l'on ne veut pas que la conscience et la connaissance interculturelles se résument à quelques faits culturels anecdotiques, il sera de plus en plus indispensable d'inclure des techniques d'ethnographie parmi les compétences requises des enseignants de langues et de mettre en place des activités rappelant les méthodes d'investigation des ethnographes dans les projets linguistiques et les activités de terrain. Les enseignants doivent aussi développer chez les apprenants des compétences générales de communication dans la langue enseignée et leur propre compétence en matière de communication interculturelle.

Celia Roberts<sup>1</sup> soulève certaines de ces questions dans sa description d'un projet innovant mené dans le cadre d'un cours de langue de niveau supérieur, suivi par des étudiants d'université pendant un séjour d'une année à l'étranger. Pour le sérieux du projet, le cadre théorique devait s'inspirer davantage de l'anthropologie et de la sociologie que de la linguistique appliquée. « L'ethnographie est une description et une analyse théoriques, effectuées dans une perspective comparative », mais il n'est pas certain que les enseignants de langues soient concernés par cette approche de l'ethnographie. Roberts leur propose plutôt d'utiliser les outils de l'ethnographe: les méthodes pour le travail de terrain et les outils d'investigation dont l'objectif commun est de développer les compétences linguistiques et les savoirs et savoir-faire interculturels.

Ces questions me semblent essentielles pour accomplir d'authentiques progrès en matière de lien entre enseignement des langues et promotion du multiculturalisme.

---

1 Rea-Dickins & Germaine, Language and cultural issues in innovation: the European dimension, in *Managing evaluation and innovation in language teaching*, 1998.

L'efficacité d'une telle conciliation de deux objectifs doit être évaluée. L'apprentissage des langues est-il meilleur lorsque l'intérêt de l'apprenant est attiré par une tâche « authentique »? L'apprentissage des langues est-il le cadre idéal pour développer les compétences et la conscience interculturelles? L'interculturalisme peut-il résulter d'un enseignement volontaire ou s'acquiert-il naturellement? Dans le cas particulier des étudiants d'université décrits dans l'étude de cas de Roberts:

Qu'est-ce qui peut être considéré comme un apprentissage culturel? Comment cet apprentissage peut-il influencer sur la perception que les étudiants ont d'eux-mêmes en tant qu'êtres de culture et individus dotés de compétences communicationnelles? Les entretiens et les projets ethnographiques (qui constituent l'essentiel de nos sources) ont montré que les étudiants ne voient pas dans la « culture » un ensemble de connaissances devant être apprises, mais plutôt un mode nouveau de perception et de connaissance. Cette rupture épistémologique s'apparentait à un coup de projecteur sur la réalité quotidienne et locale (la leur et celle des autres), de sorte que les apprenants percevaient les autres et eux-mêmes, peut-être pour la première fois, comme des êtres de culture.

La conception d'approches basées sur le contenu pour l'enseignement des langues en général et, plus particulièrement, l'enseignement interculturel a des conséquences en matière d'organisation: celle de la formation des enseignants, la place des sorties scolaires et des projets expérimentaux, le soutien linguistique nécessaire, etc.

## **Les personnes**

Les questions « qui enseigne les langues? » et « de qui les apprenants apprennent-ils? » n'ont pas nécessairement la même réponse. De nombreux projets novateurs consistent à mettre les apprenants en contact avec des personnes qu'ils ne rencontrent pas habituellement dans le cadre de la classe. L'objectif est double: permettre une communication authentique et encourager l'apprentissage à travers l'exposition à la langue.

Ces projets comportent des rencontres directes avec les personnes ou dans les cadres suivants:

- des locuteurs natifs invités à venir s'exprimer dans la classe;
- des locuteurs qui, sans avoir la langue étrangère pour langue maternelle, s'y expriment avec une grande aisance;
- des interlocuteurs natifs rencontrés lors d'une sortie scolaire et lors d'un projet;
- d'autres apprenants rencontrés lors de visites dans le cadre d'échanges;
- échanges de classes dans le cadre d'expériences linguistiques à l'étranger;
- visites d'échanges dans les pays dont la langue est celle apprise par les élèves;
- années scolaires à l'étranger;

et des rencontres à distance à travers:

- des projets de classe (par courrier traditionnel ou électronique) avec les étudiants de pays étrangers;
- correspondance individuelle (correspondants, etc.);
- exposition aux médias – musique, films, télévision – qui disposent de plus en plus souvent de plusieurs canaux sonores et permettent ainsi le choix des langues.

## **Les ressources**

Les centres d'apprentissage multimédias et d'auto-apprentissage sont conçus pour être utilisés en complément ou à la place de l'apprentissage en classe, en donnant un accès à la langue au moyen de multiples ressources. A leurs tout débuts pendant les années 1970, les centres d'auto-apprentissage remplissaient les fonctions suivantes au sein du processus d'apprentissage des langues:

- remédiation afin de revenir, au rythme de l'apprenant, sur des points vus en classe;
- exercices destinés à automatiser les réponses apprises;
- renforcement de ce qui a été appris en classe par la répétition du travail fait avec l'enseignant;
- consolidation du travail réalisé en classe, les élèves disposant d'exercices semblables à ceux qui ont été faits en classe;
- élargissement de l'apprentissage, les apprenants ayant la possibilité d'explorer de nouveaux textes et d'autres contenus linguistiques;
- satisfaire les besoins individuels et spécialisés d'apprentissage linguistique en proposant des supports conçus à des fins spécifiques;
- créer un pont vers l'environnement linguistique à l'aide de documentation sur le pays et la culture concernés.

On considérait alors que les centres de ressources permettaient un apprentissage égal pour tous, les apprenants les plus lents ayant la possibilité de rattraper leur retard. On pensait également que l'utilisation de plusieurs médias contribuerait à l'enrichissement et au renforcement de l'apprentissage.

Ces tout premiers développements s'appuyaient essentiellement sur un modèle structurel d'enseignement des langues et privilégiaient les exercices et la pratique. Aujourd'hui, on met davantage l'accent sur le développement des compétences communicationnelles et de la fluidité de l'expression; de la même manière, l'utilisation des ressources a évolué vers l'acquisition et l'accès à la langue authentique. Il en est résulté un intérêt accru pour l'apprentissage en autonomie et le développement des centres d'auto-apprentissage et des centres multimédias.

Des recherches systématiques restent nécessaires concernant la part de l'enseignement des langues qui doit se faire en classe avec un enseignant et celle pour laquelle l'utilisation des ressources multimédias est plus efficace. L'équilibre dans l'utilisation des différentes ressources disponibles, dans l'établissement d'enseignement et à l'extérieur, est un des problèmes clés de l'organisation de la formation linguistique.

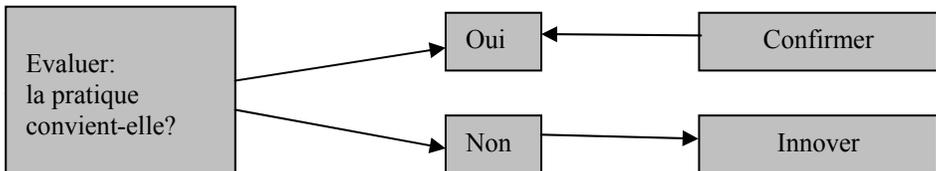
## Conclusion

Changer l'enseignement des langues équivaut à changer ses conceptions et principes en matière d'éducation. La mise en œuvre des changements entraîne presque toujours la manipulation de variables organisationnelles, par une utilisation différente du temps, des ressources, du lieu de l'enseignement, de ses voies ou de son contenu. Etant donné le caractère systématique de l'apprentissage et de l'enseignement des langues et parce qu'ils s'inscrivent dans le cadre plus large du système éducatif, les modifications apportées à ces variables affectent généralement d'autres pans du système.

## L'innovation

### *Qu'est-ce qu'on entend par innovation?*

Nous avons défini d'entrée l'innovation comme « un changement planifié et dirigé ». On la distingue ainsi de l'évolution naturelle et de l'expérimentation des bonnes idées. Le caractère planifié des innovations signifie qu'elles doivent toujours être précédées d'une évaluation de la nécessité du changement. Le schéma ci-dessous illustre le processus de base<sup>1</sup>.



En réalité, la décision d'innover est plus complexe. Le changement nécessite un effort, des ressources et des dépenses. La question devient dès lors la suivante: « la nécessité de changement est-elle à la hauteur de l'effort qu'il requiert? ». Cette question s'exprime aussi dans la formule ci-dessous:

---

<sup>1</sup> Extrait de: Rea Dickins & Germaine, *Evaluation*, 1992.

*Formule de disposition au changement:*

$$C = (abd) > x$$

C = le changement, a = le niveau d'insatisfaction avec le statu quo, b = le résultat souhaité clair ou compris, d = les premières étapes pratiques identifiées pour atteindre le résultat souhaité et x = le coût du changement

Dans l'enseignement, et peut-être encore plus dans celui des langues que dans d'autres domaines, expérimenter une idée nouvelle est souvent considéré comme une action positive en soi: cela permet de renouveler le processus d'enseignement et d'apprentissage, d'éviter la routine, de stimuler des enseignants et des apprenants démotivés. De telles expérimentations ont donc une utilité indéniable, mais elles aboutissent souvent à une innovation incontrôlée et n'ont aucune répercussion sur l'enseignement des langues dans son ensemble. Dans la présente étude, nous verrons de quelle manière le processus d'innovation peut être organisé pour accroître les chances de celle-ci d'être institutionnalisée.

### **L'innovation est-elle nécessaire dans l'enseignement et l'apprentissage des langues?**

Il n'est pas facile de déterminer ce qui peut être considéré comme novateur dans l'apprentissage des langues; une pratique peut être entièrement nouvelle dans un contexte, commune dans un autre et, ailleurs encore, déjà remise en question et abandonnée.

Il peut être utile d'examiner l'innovation à la lumière des théories de Kuhn sur le changement de paradigme<sup>1</sup>. Kuhn parlait de changement dans le domaine des sciences et restait prudent quant à l'applicabilité de ses théories aux sciences sociales, mais il demeure utile de voir si l'enseignement des langues se trouve dans une phase de progrès scientifique « normal » ou dans une période de « crise ». Kuhn décrit un paradigme comme étant un ensemble de principes et de lois communément acceptés au sein d'un groupe de spécialistes ou de professionnels d'un domaine d'activité. Pendant les phases qu'il qualifie de « normales », l'activité scientifique a pour but de peaufiner les principes et les lois, de développer de nouveaux instruments pour les appliquer de façon plus efficace et de les utiliser pour la résolution de problèmes et « d'énigmes ». Dans les périodes de crise, les lois et les principes reconnus ne semblent plus garantir une base solide pour la poursuite des activités. Dans le cas de la recherche scientifique, ces lois et principes ne permettent plus de rendre compte de manière satisfaisante des faits observés; habituellement, les découvertes proposent un nouveau paradigme qui se heurte souvent à une forte résistance; une fois reconnu, cependant, le nouveau paradigme devient la norme devant être ensuite précisée et développée. Kuhn appelle de telles situations des révolutions scientifiques.

Où se situe l'enseignement et l'apprentissage des langues à la fin du XX<sup>e</sup> siècle? Beaucoup considèrent que la révolution de la théorie linguistique, amorcée par les travaux de Chomsky, et le changement radical des approches de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, engendré par le développement des approches communicatives, sont actuellement en voie d'assimilation, de perfectionnement et de développement et que nous nous trouvons donc dans une phase de progrès scientifique « normal ».

D'un autre côté, pour ne citer qu'un exemple, des recherches sur l'acquisition de la deuxième langue émettent de sérieux doutes concernant la cohérence entre enseignement et apprentissage. Peter Skehan fait par exemple l'observation suivante:

L'opinion selon laquelle l'intérêt spécifique pour une forme donnée mène à son apprentissage et à son automatiser (les apprenants apprennent ce qui leur est enseigné dans l'ordre où cela leur est enseigné) semble aujourd'hui peu crédible tant du point de vue de la linguistique que de celui de la psychologie.<sup>1</sup>

Dans un rapport consacré à « l'évaluation à des fins de conception des programmes dans une décennie d'éclectisme », Steven Ross<sup>2</sup> décrit des expériences conçues afin de vérifier des hypothèses sur le type d'apprentissage qui accompagne différentes approches méthodologiques:

Aucune observation ne confirme l'idée selon laquelle l'intérêt spécifique pour une forme conduit à une plus grande exactitude de la langue. Rien non plus ne permet de conclure au bien-fondé du travail en binôme, censé améliorer la fluidité de l'expression. La plus forte corrélation observée entre une pratique et un résultat concerne l'écoute et le développement des compétences de compréhension orale évaluées lors des post-tests.

Le remplacement progressif du paradigme méthodologique « PPP » (présenter, s'exercer, produire; *present, practice, produce*) par d'autres formes d'apprentissage basées sur des tâches soulève de nombreuses incertitudes (des énigmes, selon la terminologie utilisée par Kuhn) quant à la manière dont on apprend les langues et celle dont elles devraient être enseignées. La théorie de Krashen concernant les ressources remet elle aussi largement en question les méthodes pédagogiques traditionnelles et on peut sans conteste affirmer l'existence, dans le domaine de la méthodologie pédagogique au moins, d'un vif mécontentement à l'égard du paradigme actuel et d'une volonté d'en trouver un autre pour le remplacer.

L'enseignement des langues continue cependant de suivre dans son ensemble des méthodes traditionnelles, en particulier dans les établissements scolaires. L'apprentissage se fait dans une salle de classe avec un seul professeur, au sein d'un groupe-classe, avec un nombre limité de cours par semaine et des ressources limitées à l'équipement d'une salle de classe ordinaire. La langue vivante est utilisée pour désigner la matière enseignée lors de ces séances. Les élèves apprennent au choix une

---

<sup>1</sup> In Willis and Willis (éd.), *Challenge and change in language teaching*, 1996.

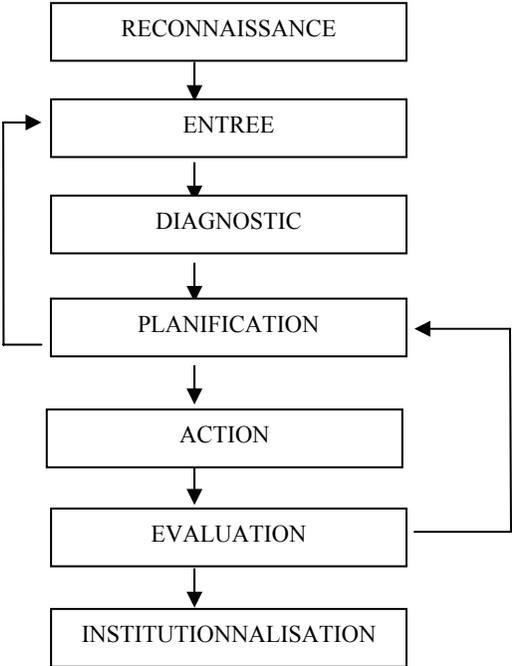
<sup>2</sup> In Alderson & Beretta (éd.), *Evaluating second language education*.

langue vivante ou deux (alors désignées « première » et « deuxième » langues vivantes). L'évaluation porte généralement davantage sur l'exactitude de la langue que sur la fluidité de l'expression ou la capacité à communiquer.

Pour les besoins de la présente étude, je définirai l'innovation comme un écart par rapport au modèle traditionnel exposé ci-dessus. En termes d'organisation, le changement concerne souvent la modification d'une ou plusieurs des variables du modèle traditionnel (par exemple un enseignement plus intensif, l'utilisation de ressources pour l'auto-apprentissage, l'enseignement d'autres matières dans une langue vivante ou l'organisation de l'enseignement hors de la classe).

### Le processus de l'innovation

Comment l'innovation doit-elle être gérée pour augmenter les chances de succès du changement? Cette question a été étudiée plus en détail dans des domaines autres que l'éducation. La gestion du changement dans un contexte industriel a été décrite comme suivant les étapes suivantes<sup>1</sup>:



---

<sup>1</sup> In *Organisational behaviour*, Kolb & Frohman.

**La reconnaissance.** Elle consiste en une estimation de la disposition au changement, une identification des obstacles apparents et une observation. La reconnaissance implique un diagnostic passif de la situation pour évaluer les coûts et les avantages de l'intervention, dans l'objectif de trouver les points d'entrée pour l'introduction du changement. Dans le contexte de l'enseignement des langues, cette phase comporterait un processus d'auto-évaluation, une période d'observation de classe ciblée, des réunions de l'équipe pédagogique, etc.

**L'entrée.** Il s'agit ici de définir qui sera chargé de mettre en œuvre l'innovation, de négocier un « contrat » énonçant les attentes du responsable des changements et de convenir du rôle de chacun.

La question la plus importante est celle de l'autorité chargée de mettre en œuvre les changements envisagés. Les principales sources d'autorité sont les suivantes:

1. l'autorité hiérarchique;
2. l'autorité d'un spécialiste – par exemple le prestige d'un consultant;
3. le pouvoir coercitif;
4. le pouvoir fondé sur la confiance – l'influence informelle qui s'exerce lorsque le problème est posé et résolu en commun;
5. le pouvoir d'une communauté de point de vue – l'influence qui découle d'une vision commune de l'avenir.

L'identification du point d'entrée pour la mise en œuvre du changement dans les établissements d'enseignement est mal aisée, en particulier dans l'enseignement public régi par des curriculums nationaux, des inspecteurs, etc. L'introduction des changements depuis le haut vers la base facilite en théorie leur mise en œuvre, mais, dans la pratique, l'ensemble de la communauté scolaire doit être impliqué pour que le changement soit effectif.

**Le diagnostic.** Accompli en collaboration, il vise les objectifs suivants:

- définir le problème, ce qui signifie qu'il va falloir préciser la partie du système où le changement va s'opérer et la manière dont il va affecter l'ensemble du système;
- identifier les forces qui favorisent ou s'opposent au changement; le plus souvent, ces forces antagonistes sont concomitantes. Les stratégies possibles sont par exemple d'augmenter la pression favorable au changement, de neutraliser la résistance ou de tenter de convertir une résistance en pression favorable. Le changement est perçu comme un processus dynamique dans lequel l'équilibre doit être respecté entre les forces opposées, respectivement favorables à la stabilité et au changement;
- déterminer les objectifs et le résultat;
- identifier les ressources, y compris les ressources humaines et la motivation, les compétences et l'implication des personnels.

Ce type de diagnostic est plus spécifique que la reconnaissance mentionnée plus haut; il est davantage orienté vers un examen des processus par lesquels le changement peut être mis en œuvre. Les changements envisagés se heurteront toujours une résistance légitime et on néglige souvent un examen systématique de l'équilibre entre les gains et les pertes occasionnés par le changement. L'enseignement des langues a souvent souffert d'un excès d'innovations superficielles qui ne s'accompagnaient d'aucun changement véritable. Il est important de noter que les établissements scolaires et les activités éducatives s'inscrivent dans un système et de poser un diagnostic approprié.

**La planification.** Lorsque les résultats attendus ont été définis, on peut procéder au choix entre les différentes stratégies de changement possibles. Celles-ci peuvent être classées selon le système d'influence ou les sous-systèmes organisationnels visés par l'intervention. Six sous-systèmes organisationnels peuvent être identifiés:

1. le sous-système des personnes: il peut être influencé par la formation, des réunions, des séminaires, etc.;
2. le sous-système de l'autorité: il comprend les rôles directifs officiels et non officiels;
3. le sous-système de l'information: également officiel ou non;
4. le sous-système des tâches: il comprend la nature des tâches et la technologie utilisée pour leur accomplissement;
5. le système des politiques/valeurs: il concerne les normes et les valeurs de l'organisation, le type de comportement valorisé, la manière dont sont gérés les conflits;
6. le système de l'environnement: il comprend l'environnement physique interne et l'environnement externe – les attentes, les contraintes budgétaires, etc.

Tous ces sous-systèmes sont, bien sûr, présents dans les établissements scolaires et des tensions, parfois productives, opposent par exemple les sous-systèmes de l'autorité, des personnes et de l'information. Lors des débats consacrés au changement, il est important de reconnaître les différents sous-systèmes en jeu et de les prendre en compte. Tout enseignant connaît des cas de changements proposés par le sous-système de l'autorité officielle et victimes de la résistance non officielle au changement.

**L'action.** Il s'agit des activités impliquées dans la mise en œuvre du processus de changement. Dans le contexte de l'enseignement des langues, ces activités sont notamment l'introduction de nouvelles ressources ou de nouvelles techniques et méthodes, la formation des personnels à l'utilisation des nouvelles approches, l'adoption de nouveaux manuels ou d'un nouveau curriculum, la réorganisation des emplois du temps. « Quels que soient ces changements, on peut s'attendre à ce qu'ils rencontrent une certaine *résistance*. Celle-ci, lorsqu'elle se produit, est souvent traitée comme une force négative irrationnelle à laquelle il convient de s'opposer par tous les moyens. Dans certains cas, la résistance au changement est pourtant utile à la survie d'un système. Si une institution expérimentait tous les projets, idées et processus qui se

présentent à elle, elle s'égarerait, s'enliserait et disparaîtrait rapidement. »<sup>1</sup> La résistance contribue à ce que les projets soient examinés minutieusement et les conséquences du changement évaluées à l'avance.

**L'évaluation.** Elle fait partie intégrante du processus de changement. Il ne s'agit pas simplement d'évaluer les résultats finaux, mais aussi les objectifs intermédiaires fixés lors de la phase de planification. Celle-ci se prolonge tout au long de la phase d'action puisque les plans sont fréquemment revus afin de prendre en compte les résultats des travaux d'évaluation continue. Les résultats de l'évaluation décident de l'adoption de l'innovation proposée en tant que pratique généralisée (l'institutionnalisation), de son abandon ou d'un retour à une nouvelle phase de planification. Les questions clés sont notamment les suivantes: qu'est-ce qui est évalué? avec quels instruments? pour qui? par qui?

**L'institutionnalisation.** C'est l'intégration de l'innovation dans les pratiques courantes de l'institution. Dans la plupart des organisations dynamiques, l'institutionnalisation n'entraîne pas un retour à la rigidité et à l'immobilisme, puisqu'il existe un processus continu d'auto-évaluation et d'amélioration.

Le processus d'innovation a aussi été décrit comme un processus composé d'un *déblocage*, avec une période de tension accompagnée d'une forte nécessité de changement; d'un *mouvement*, avec abandon des anciennes pratiques et expérimentation de nouvelles approches et valeurs; puis d'un *nouveau blocage*, lorsque les nouvelles approches deviennent la norme ou sont rejetées complètement.<sup>2</sup>

Ce processus de consolidation et d'intégration de l'innovation dans les pratiques courantes est souvent négligé et souvent difficile à atteindre. Les projets sont généralement conduits avec des ressources supplémentaires en termes de temps, d'engagement et de budget. Une innovation fonctionnant bien dans les conditions d'un projet ne sera toutefois pas transférable dans le cadre d'une institution; pour assurer ce transfert, il faudra prévoir des formations, des ressources et une évaluation continue.

Les innovations en matière d'éducation ne sont généralement pas analysées de manière aussi méthodique. Dans la présente étude, nous essaierons d'appliquer les principes ci-dessus à quelques projets que soutient actuellement le Conseil de l'Europe.

## Pause réflexion

A ce point, les lecteurs désirent peut-être clarifier leur opinion sur l'état actuel de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans leur environnement.

---

<sup>1</sup> In Lawrence, How to deal with resistance to change, *Harvard Business Review*, 1954.

<sup>2</sup> In Lewin, *Frontiers in Group Dynamics – Human Relations*.

Existe-t-il un consensus sur les principes et la pratique concernant l'approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues?	
Si oui, quels sont les principaux développements élaborés pour améliorer les techniques avec lesquelles ces principes communs sont appliqués?	
Ou bien y a-t-il des questions, des doutes et des incertitudes qui défient les paradigmes existants et semblent mener à des changements profonds des principes et de la pratique? Quels sont ces points?	
Quelles sont les recherches et les innovations qui pourraient contribuer à la solution de ces problèmes fondamentaux?	

### Pause réflexion

A ce point, les lecteurs souhaitent peut-être appliquer les points soulevés dans cette section aux innovations auxquelles ils participent. Le tableau suivant peut les y aider:

Description de l'innovation	
Impact souhaité	
<b>Variables organisationnelles concernées</b>	<b>Description de la mise en œuvre</b>
Organisation du temps d'apprentissage	
Lieu des activités d'apprentissage et d'enseignement	
Voies de communication	

Contenu des activités d'apprentissage des langues	
Personnes associées aux activités d'apprentissage des langues	
Organisation et utilisation des ressources d'apprentissage	

## L'organisation des projets novateurs

Cela ne marchera pas.

Vous voyez, cela ne marche pas.

Je vous avais dit que cela ne marcherait pas.

Les réactions ci-dessus illustrent bien le sain scepticisme avec lequel les enseignants, notamment, accueillent souvent les innovations. Le texte ci-dessous, extrait d'un rapport sur un projet de développement du curriculum réalisé en Grande-Bretagne, est aussi très représentatif de telles réactions:

Les problèmes sont notamment les suivants: l'absence de coordination; l'absence de soutien de la part de l'établissement scolaire ou du département d'université, où les innovateurs se sentent très seuls; l'inadaptation aux supports pédagogiques utilisés actuellement. L'obstacle le plus souvent cité était le manque de temps, imputé actuellement aux bouleversements que connaît l'éducation en Grande-Bretagne en raison de la création d'un nouveau système d'examen à l'âge de 16 ans et à la mise en œuvre d'une loi de réforme de l'éducation qui a engendré de vastes changements du curriculum et de l'organisation de l'éducation. Il peut alors paraître raisonnable d'éviter autant que cela est possible le développement du curriculum.

De nombreux projets innovants ne dépassent jamais l'état de projet et n'ont aucune influence profonde, ni durable sur la pratique générale. Ils nécessitent très souvent des efforts et des ressources spécifiques, ce qui rend souvent ces innovations difficilement applicables dans des conditions normales. Le changement engendre habituellement une résistance et une grande détermination et persévérance sont nécessaires pour mener une innovation à son terme. L'attention accordée aux questions d'organisation augmente les chances de réussite de l'innovation. Aucune innovation ne peut fonctionner sans l'engagement durable des personnes concernées et la gestion des variables organisationnelles peut être déterminante pour son adoption ou son rejet.

La dure réalité veut que les innovations échouent plus souvent qu'elles ne réussissent, parce qu'on continue de négliger le processus de la mise en œuvre des innovations ou de ne lui accorder aucune place.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Michael Fullan, *Successful school improvement*, 1992.

Les facteurs ayant une influence sur le succès des innovations sont notamment les suivants:

- la motivation;
- l'implication;
- la communication;
- l'engagement;
- l'évaluation réaliste;
- l'institutionnalisation.

## **Motivation**

Aucun projet ne peut réussir sans la motivation des personnes concernées. On connaît de nombreuses théories de la motivation, qui s'efforcent souvent de donner à l'action un cadre simple et utilisable (la hiérarchie des besoins de Maslow par exemple). La plupart de ces théories soulignent l'importance capitale de l'estime de soi et de la réussite dans la motivation des personnes à agir.

Les théories de la valeur d'attente supposent que la motivation à accomplir différentes tâches est le produit de deux facteurs clés: l'attente de réussite de l'individu dans une tâche donnée et la valeur qu'il accorde à la réussite de cette tâche. La théorie de l'estime de soi affirme que la première priorité de l'homme est son besoin d'être en accord avec soi-même et de conserver la reconnaissance d'autrui. Les théories de l'objectif considèrent que les actions humaines sont inspirées par des buts et que pour qu'il y ait action, il faut que ces buts soient fixés et poursuivis par choix. Selon la théorie de l'auto-détermination, et le paradigme associé de la motivation intrinsèque ou extrinsèque, le désir de prendre l'initiative de ses actions et de s'auto-réguler est une condition indispensable pour qu'une activité humaine soit gratifiante de manière intrinsèque et l'essence même d'une action motivée est donc le sentiment d'agir en autonomie.

Les théories s'accordent à reconnaître que les personnes sont motivées par la possibilité de choisir et d'être autonomes et par l'espérance de réussite. Les responsables de projets innovants doivent donc s'assurer que les personnes impliquées sont consultées, qu'elles participent au projet et qu'elles se l'approprient. Les projets initiés par la hiérarchie, où la décision d'innover n'est pas le fait des personnes chargées de la mise en pratique, doivent veiller tout particulièrement à permettre aux personnes concernées de s'impliquer et d'exercer leur influence.

Dörnyei et Ottó<sup>1</sup> observent, dans l'introduction d'une étude sur la motivation des personnes participant à des projets sur le long terme (par exemple les élèves d'une

---

<sup>1</sup> Zoltán Dörnyei et István Ottó, *Motivation in action: A process model of L2 motivation*.

classe de langue), que la motivation doit être présente tout au long de l'exécution, aussi bien que lors de l'impulsion initiale qui préside au choix d'une initiative.

Au cours de l'acquisition des compétences, les objectifs sont atteints progressivement, lorsque l'individu développe sa compréhension des tâches et sa maîtrise des compétences requises pour leur exécution. « ... La pratique continue des activités (la persévérance) est nécessaire pour progresser dans l'exécution des tâches. Pour que la pratique ait un effet positif sur l'exécution, d'autres mécanismes motivationnels sont cependant indispensables pour soutenir l'attention et l'effort sur la durée et en dépit des difficultés et des échecs. »

En d'autres termes, les contextes complexes tels que ceux que l'on rencontre lors de la mise en œuvre de projets ambitieux réduisent le rôle des influences motivationnelles associées à la décision initiale de poursuivre un objectif; de tels contextes accordent une plus grande importance aux influences motivationnelles qui portent sur l'action au cours de la mise en œuvre de l'objectif. Selon Dörnyei, la motivation efficace lors de l'exécution requiert un engagement et celui-ci n'est possible qu'avec un plan d'action; les bonnes intentions ne suffisent pas:

Le moment où un engagement vient s'ajouter à un objectif est une étape décisive du processus motivationnel, mais cela ne suffit pas en soi à stimuler l'action si cet objectif n'est pas exprimé concrètement en étapes que l'individu doit franchir pour le réaliser. Ainsi, l'étape finale nécessaire pour engendrer une intention opérationnelle est l'élaboration d'un plan d'action gérable contenant les détails techniques nécessaires de l'action en préparation, notamment le schéma de l'action (c'est-à-dire des directives concrètes concernant les comportements, par exemple des tâches secondaires à accomplir, et quelques stratégies à adopter pour leur exécution) et le cadre temporel ou la condition de commencement (c'est-à-dire les indications de temps réglant la date réelle du début de l'action, par exemple un moment précis tel que « je commence demain », ou une condition telle que « je le ferai quand j'aurai fini ceci. »). Il n'est pas indispensable d'avoir achevé le plan d'action pour commencer à agir (ce plan pouvant être, comme cela se produit souvent, finalisé au cours de la mise en œuvre), mais un plan d'action général est nécessaire avant toute action.<sup>1</sup>

Ainsi, la planification et le contrôle de la logistique, avec des délais généraux et partiels, sont essentiels au maintien de la motivation lors de l'exécution tout au long de la vie du projet.

## **L'implication**

Trois modèles d'organisation des projets novateurs ont été décrits<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup> Zoltán Dörnyei et István Ottó, *Motivation in action: A process model of L2 motivation*.

<sup>2</sup> In Rea-Dickins and Germaine, *Evaluation*, 1992.

### ***Le modèle de la recherche, du développement et de la diffusion***

L'innovation se fait « du haut vers le bas », sur l'initiative de « spécialistes »; elle est élaborée de manière centralisée et ensuite diffusée à ceux qui la mettront en pratique. C'est le modèle habituel des innovations décidées par les ministères de l'Education sur la base de choix politiques. Les projets de recherches peuvent aussi avoir une influence sur la prise de décision, soit pour encourager le changement, soit pour y mettre un frein. Par exemple, les résultats négatifs des recherches sur l'apprentissage des langues dans les écoles primaires anglaises dans les années 1970 ont ralenti le développement de l'apprentissage précoce des langues dans ces écoles.

### ***Le modèle de l'interaction sociale***

L'innovation privilégie ici la participation de l'utilisateur et la collaboration entre les professeurs, les formateurs et les administrateurs.

### ***Le modèle de la recherche-action***

L'innovation part de la base: elle est engendrée par des professeurs qui analysent et évaluent leurs pratiques; le choix du changement résulte de cette réflexion.

Ces trois modèles ont leurs avantages et leur utilité; dans le cas de projets de grande ampleur, les différentes phases d'activité ont souvent recours à des variantes des trois modèles. Il apparaît cependant clairement que les innovations sont adoptées plus en douceur et plus efficacement si ceux qui les mettent en œuvre y sont associés, de préférence dès le début du processus. Le rapport sur un projet écossais de développement du curriculum à l'aide des ordinateurs posait le problème dans les termes suivants:

Nous nous sommes rendu compte que le projet devait comporter des stratégies de développement ayant une influence multiple sur le comportement des professeurs:

- 1) se rapporter aux problèmes actuels rencontrés plutôt que d'en créer de nouveaux;
- 2) demander aux professeurs d'envisager le perfectionnement professionnel d'une façon positive, de s'imaginer dans l'avenir exerçant leur activité différemment d'aujourd'hui et de procéder à une auto-évaluation de leurs besoins;
- 3) les aider à se considérer comme une partie de l'organisation scolaire et prendre conscience des possibilités et des contraintes liées à leur travail dans l'école;
- 4) offrir divers exemples de pratiques pouvant servir de « guide de voyage » pour différentes destinations;

- 5) offrir une multitude de voies (concernant le contenu, le niveau et les modes de transmission) pour l'évolution professionnelle.<sup>1</sup>

Ces points soulignent qu'il ne suffit pas d'envisager l'innovation dans le contexte limité du projet, mais qu'il faut considérer l'ensemble de l'environnement professionnel des personnes impliquées et les besoins d'évolution de toutes les personnes concernées.

## **L'engagement**

Pour que les innovations dépassent le stade du « souhaitable », les personnes concernées doivent à un moment ou un autre s'engager dans le projet:

Le fait de croire qu'un but est souhaitable et accessible ne pousse pas systématiquement un individu à agir. Il doit décider de mettre en pratique son point de vue; par conséquent, « l'engagement en faveur d'un objectif » est un aspect primordial de celui-ci. L'engagement est une décision personnelle montrant une grande responsabilité et il entraîne un changement qualitatif important de l'attitude d'une personne.

L'engagement signifie parfois qu'on mise sur la réalisation d'un objectif son prestige vis-à-vis d'autrui et même des ressources matérielles. Il peut également entraîner le renoncement à d'autres objectifs ou passe-temps, ainsi qu'aux gratifications qui auraient pu en découler. Il s'agit donc en définitive de se donner soi-même des contingences à respecter.

Il faut noter ici que les changements dans les écoles visent habituellement à remplir des objectifs déterminés par des inspecteurs, des administrateurs et des responsables politiques. Ainsi, au lieu de projets décidés librement, le contenu et les objectifs sont souvent déterminés de l'extérieur et, par conséquent, l'engagement des personnes s'obtient davantage par la persuasion et la communication. Susciter l'engagement pour un objectif est une étape capitale du processus d'innovation, mais insuffisante en elle-même pour conduire à une action efficace; l'objectif doit être exprimé en termes d'étapes précises que l'individu doit franchir.

La mise en œuvre d'un processus de changement requiert donc l'engagement sur la durée en faveur d'un programme d'actions concrètes. Cet engagement ne peut être obtenu que s'il existe un ensemble de valeurs communes et la conviction que l'innovation justifie l'effort accompli.

---

<sup>1</sup> Ordon & Entwistle, *Report on the Scottish Microelectronics project*, 1982.

## **Développer l'engagement pour le changement**

- Donner la possibilité de participer à la planification du changement;
- Permettre des choix dans le cadre général de la décision de changer;
- Définir clairement la nature du changement et donner une « vision » détaillée de la nouvelle situation;
- Communiquer autant que possible les informations sur les projets de changement;
- Diviser un changement de grande ampleur en plusieurs étapes plus facilement réalisables et moins déroutantes; permettre aux personnes de n'accomplir au départ qu'une petite étape;
- Ne pas ménager de surprises; prévenir les personnes à l'avance des nouvelles exigences;
- Laisser du temps pour se familiariser avec les demandes de changement – permettre de s'accoutumer aux nouvelles idées avant de s'engager;
- Manifester en de multiples occasions votre propre engagement en faveur du changement;
- Préciser les critères et les exigences – dire exactement ce que requiert la mise en œuvre du changement;
- Proposer un renforcement positif des compétences; informer les personnes de ce qu'elles accomplissent;
- Chercher des novateurs et les récompenser;
- Aider les personnes à se sentir gratifiées pour le temps et l'énergie supplémentaires que nécessite le changement;
- Eviter que le changement n'engendre des « perdants » (mais s'il y en a, se montrer d'entrée honnête envers eux);
- Permettre l'expression d'une nostalgie et de regrets pour le passé et susciter ensuite l'enthousiasme pour l'avenir.

## **La communication**

Le succès de la mise en œuvre d'une innovation nécessite une politique de communication appropriée. Les études de cas sur de telles réussites<sup>1</sup> montrent l'effet décisif de deux facteurs: une bonne communication lors de la mise en œuvre et le

---

<sup>1</sup> J. Hamilton, *Inspiring innovations in language teaching*, 1996

soutien de l'innovation par l'établissement. Il a été démontré que la réalisation est particulièrement difficile lors des étapes initiales, celles du passage des propositions théoriques à la pratique. La principale raison de l'échec de nombreux projets innovants paraît être le manque de clarté concernant les innovations.

« La littérature fournit de nombreux exemples d'études de cas qui n'énonçaient pas clairement les objectifs des innovations, ne précisaient pas les moyens de leur mise en pratique et utilisaient une langue à laquelle les enseignants étaient peu habitués. »<sup>1</sup> De nombreuses études mentionnent des mises en œuvre de changements curriculaires où les enseignants pensent appliquer de nouveaux principes « communicationnels », mais n'ont en réalité modifié leurs pratiques que superficiellement. On parle dans de telles situations de « fausse clarté », que l'on oppose à la « confusion douloureuse ». Celle-ci correspond aux situations où une innovation est rejetée parce que les enseignants sont dans l'incertitude totale concernant les principes ou les résultats attendus.

L'évaluation d'un projet grec de mise en œuvre d'un nouveau curriculum communicatif a révélé<sup>2</sup> que les enseignants, qui pensaient appliquer un nouveau curriculum (et alors que les administrateurs considéraient que l'innovation était une réussite), cherchaient en réalité à reproduire un enseignement davantage fondé sur la grammaire s'appuyant sur de nouveaux exercices.

Dans une étude sur les innovations dans les établissements secondaires d'Ecosse, Brown et McIntyre<sup>3</sup> déclarent:

Lorsque les responsables de la planification n'ont pas explicité leurs interprétations, ni développé leurs concepts, le danger existe que les enseignants n'aient aucune idée de ce qui était prévu et ignorent certains aspects de l'innovation ou qu'ils comprennent mal leurs intentions et y réagissent de manière hostile... Les descriptions explicites et détaillées ne suffisent pas. Les concepteurs des curriculums doivent aussi débattre de leurs significations afin de s'assurer de l'attention des enseignants et de leur compréhension de ces curriculums.

Les responsables de la planification de l'innovation doivent formuler une politique de communication claire comprenant des rencontres régulières afin d'examiner les progrès accomplis et d'identifier les problèmes pratiques; l'ouverture de voies de communication permettant l'échange d'informations entre ceux qui dirigent les innovations et ceux qui les mettent en œuvre; la possibilité de modifier les propositions initiales afin de prendre en considération les informations remontant des utilisateurs.

---

<sup>1</sup> Kia Karavas Doukas, Evaluating the implementation of educational innovations: lessons from the past, in *Managing and evaluating innovation in language teaching*, éd. Rea-Dickins & Germaine, 1998.

<sup>2</sup> Kia Karavas Doukas, Evaluating the implementation of educational innovations: lessons from the past, in *Managing and evaluating innovation in language teaching*, éd. Rea-Dickins & Germaine, 1998.

<sup>3</sup> Factors influencing teachers' responses to curricular innovations, *Research Intelligence*, 1978.

## L'évaluation réaliste

L'évaluation doit faire partie intégrante de tout projet innovateur et également de la planification initiale. Il est important de déterminer les objectifs de l'évaluation: s'agit-il de porter un jugement sur la réussite du projet arrivé à son terme et d'aboutir à des décisions quant à la poursuite ou à l'abandon du projet? Ou l'évaluation doit-elle porter sur le processus et influencer sur la prise de décision et la mise en œuvre d'idées nouvelles tout au long de la vie de l'innovation?

On ne peut pas s'attendre à ce que l'évaluation d'un projet – même menée par des personnes « extérieures » – aboutisse à un jugement parfaitement objectif sur l'innovation. Les commanditaires de l'évaluation et ceux qui la conduisent sont influencés par l'environnement, tout autant que les responsables de l'innovation – par la réalité de la conception de politiques, des budgets et de l'évolution des priorités. La formulation dès le début du projet d'un cadre réaliste pour l'évaluation contribue cependant à la clarté des objectifs et au réalisme des buts poursuivis et des jugements.

Le tableau ci-dessous, permettant l'évaluation des projets éducatifs, a été élaboré par Charles Alderson<sup>1</sup>.

<b>Structure du projet</b>	<b>Indicateurs d'accomplissement</b>	<b>Comment les indicateurs peuvent-ils être quantifiés et évalués?</b>	<b>Suppositions importantes</b>
<p><b>GLOBALEMENT</b> (c'est-à-dire au niveau national) quels problèmes généraux le projet peut-il aider à résoudre?</p>	<p>Quels sont les moyens quantitatifs pour mesurer ou les moyens qualitatifs pour juger si ces objectifs généraux ont été atteints?</p>	<p>Quelles sources d'informations existent ou peuvent être fournies de façon efficace économiquement?</p>	<p>Quelles sont les conditions extérieures au projet nécessaires pour que les objectifs immédiats contribuent aux objectifs généraux?</p>
<p><b>OBJECTIFS IMMEDIATS</b> – Quels sont les effets immédiats attendus sur le groupe ou l'institution ciblés? Quels changements ou améliorations le projet apportera-t-il?</p>	<p>Quels sont les moyens quantitatifs pour mesurer ou la preuve qualitative pour juger de l'accomplissement et de la diffusion des effets et des bénéfices de l'innovation?</p>	<p>Quelles sources d'informations existent ou peuvent être fournies de façon efficace économiquement? Faut-il prévoir la collecte des informations?</p>	<p>Quels sont les facteurs ne relevant pas du projet (par ex. le personnel et les ressources disponibles) susceptibles de limiter la réalisation des objectifs immédiats?</p>

<sup>1</sup> In Alderson & Beretta, *Evaluating second language education*, 1992.

<b>PRODUCTION</b> Quels produits (genre, quantité, délai) sont nécessaires pour remplir les objectifs immédiats? (par exemple mise en pratique d'un nouveau curriculum, formation)?	Quelles sont les sources d'informations?	Quels facteurs externes doivent être respectés pour obtenir les productions attendues dans les délais?
<b>RESSOURCES</b> Quels supports/équipements ou services (formations, etc.) doivent être fournis, à quel prix, sur quelle durée, par qui?	Quelles sont les sources d'informations?	Quelles décisions ne relevant pas des responsables du projet sont nécessaires pour mener celui-ci à son terme?

La distinction doit être faite entre évaluation quantitative et appréciation qualitative; de récentes développements dans le domaine de l'évaluation des projets ont souligné qu'après s'être intéressé aux résultats mesurables, on évoluait vers une approche plus descriptive visant à s'intégrer dans le processus de développement et à fournir des informations utilisées pour la prise de décision tout au long du processus de changement. A cette fin, l'évaluation et l'appréciation doivent prendre en compte tous les protagonistes du processus: les administrateurs, les enseignants et les apprenants, afin que l'évaluation soit axée sur l'action plutôt que porteuse d'un jugement. « Nous observons une plus grande démocratisation dans l'évaluation et une participation plus active d'un grand nombre de personnes concernées par l'innovation faisant l'objet de l'évaluation. »<sup>1</sup>.

## **L'institutionnalisation**

La dernière étape du processus de l'innovation est l'institutionnalisation (ou adoption), lorsqu'une nouvelle idée est intégrée à la pratique courante. Dans le contexte de l'enseignement des langues, l'institutionnalisation peut se faire à plusieurs niveaux:

- changements du programme (curriculums, contenus ou supports);
- changements des comportements des enseignants et des apprenants – nouvelles approches de l'apprentissage, nouvelles méthodologies et activités;
- changements logistiques – nouveaux emplois du temps, réorganisation du lieu d'apprentissage, utilisation de ressources et de médias nouveaux;
- changements d'opinions et de principes – changements en profondeur du paradigme éducatif.

---

<sup>1</sup> Rea-Dickins & Germaine, *Managing evaluation and innovation in language teaching*, 1998.

Il est souvent difficile de définir exactement s'il y a eu institutionnalisation de changements radicaux et, si oui, à quel moment. L'éducation est un domaine complexe et l'adoption d'un nouveau curriculum, par exemple, ne signifie pas forcément que les changements en matière d'approche, de principes et de pratique ont été intégrés dans la classe. La métaphore du processus de changement (*déblocage/motivation/blocage*) a son utilité et les établissements d'enseignement et les enseignants de langues doivent rester vigilants vis-à-vis d'une tendance à un changement continu, mais où aucune pratique ne s'impose assez pour avoir un effet durable.

## **Conclusion**

Les innovations ont le plus de chance d'aboutir lorsque les conditions suivantes sont réunies:

- le résultat souhaité est clairement défini au début et communiqué à toutes les personnes concernées;
- on est conscient du caractère inéluctable de la résistance au changement; on reconnaît que l'inquiétude qu'il suscite est légitime et réelle – « tout changement provoque la peur de l'inconnu, l'ambivalence et l'angoisse »;
- la phase de planification prend en compte les opinions et les préoccupations des personnes concernées et ce qu'elles peuvent apporter au projet;
- on a conscience que l'implication et l'engagement des participants découlent d'un partenariat et d'une appropriation authentiques, qui impliquent la possibilité d'influer sur le déroulement du projet;
- l'innovation demande du temps et un engagement sur le long terme;
- on veille à conserver la motivation du choix initial, mais aussi celle qui est à l'œuvre sur le long terme au cours de l'exécution afin de voir le projet aboutir;
- on est conscient de ce qu'un changement authentique concerne autant les attitudes et les convictions que les pratiques professionnelles;
- une souplesse suffisante permet de modifier les plans en fonction des réactions des utilisateurs et des résultats observés;
- il est décidé, à un moment donné, d'institutionnaliser (ou le cas échéant d'abandonner) l'innovation, de sorte que les établissements ne soient pas en situation de changement perpétuel.

## **Pause réflexion**

A ce stade, les lecteurs souhaitent peut-être analyser les projets novateurs auxquels ils ont participé, à la lumière des principes appliqués au processus de changement. Le questionnaire suivant peut les guider dans cette analyse:

<p align="center"><b>Analyse des processus de changement</b></p>	
<p>Les résultats attendus du changement ont-ils été définis? Quels étaient-ils?</p>	
<p>Quel type de changements était souhaité? (sensibilisation, attitude, méthode, contenu des programmes, ressources, etc.)?</p>	
<p>Les procédures d'appréciation et d'évaluation ont-elles été définies au début du projet? Devaient-elles être menées après ou pendant le projet?</p>	
<p>Comment s'est-on assuré que les objectifs du projet étaient communiqués clairement à toutes les personnes concernées? Comment leurs actions et réactions ont-elles été recueillies et prises en compte?</p>	
<p>Quelles mesures ont été prises pour impliquer toutes les personnes intéressées dans le projet?</p>	
<p>Quelles mesures ont été prises pour assurer l'engagement des personnes concernées par le processus?</p>	
<p>Les ressources nécessaires à l'innovation ont-elles été clairement définies? Etaient-elles disponibles?</p>	
<p>Comment a-t-on demandé le soutien des autorités et des établissements concernés? Ce soutien a-t-il été accordé?</p>	
<p>Quelle partie du projet fonctionnait « du haut vers le bas »? Laquelle « du bas vers le haut »?</p>	
<p>Quels étaient les résultats de l'innovation? A-t-elle été adoptée et institutionnalisée?</p>	
<p>Quels éléments organisationnels ont été impliqués dans l'innovation? Ont-ils été bien gérés?</p>	

Exposez, par exemple, trois points qui auraient permis une meilleure réussite du projet s'ils avaient été traités différemment.

## *II. Les études de cas*



## **Etude de cas n° 1 –**

### **Projet 2.7.1 du CELV: L'assurance de qualité**

**Laura Muresan**

La présente étude est un compte rendu d'un projet mené dans le cadre du programme d'activités à moyen terme du CELV. Elle donne un parfait exemple de la manière dont une structure de coopération peut susciter un haut degré de participation et de motivation. Le projet est issu d'un atelier sur la qualité organisé à Graz en 1998 et qui a mené à la création de plusieurs associations nationales pour la promotion de la qualité dans l'enseignement des langues. Le projet a permis la réalisation d'un CD-Rom qui propose un modèle cohérent de gestion de la qualité, sous la forme d'un continuum rejoignant l'auto-évaluation, l'assurance de qualité au sein de l'institution et la certification et l'agrément, par un organe externe, de la qualité.

### **Projet 2.7.1 du CELV sur « L'assurance de qualité et l'auto-évaluation pour les établissements scolaires et les enseignants »**

Equipe de coordination: Laura Muresan, Roumanie  
Frank Heyworth, Suisse  
Maria Matheidesz, Hongrie  
Mary Rose, Royaume-Uni

### **Réflexion sur le processus du projet**

#### ***« Avertissement »***

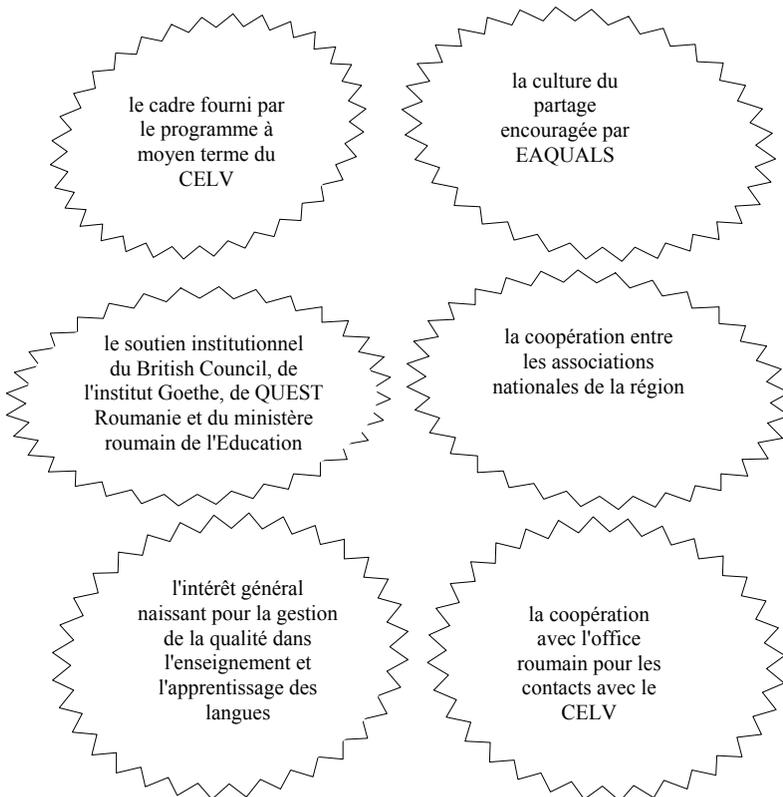
Une activité que nous qualifions de « novatrice », parce que nous en avons eu l'idée et que nous l'essayons pour la première fois, peut n'avoir pour d'autres aucun caractère de nouveauté. Il est par conséquent difficile de parler d'un projet en termes d'innovation, sauf si l'on opère une distinction entre le sens absolu ou relatif que peut avoir ce mot.

#### ***Préambule***

L'idée du projet sur « L'assurance de qualité » s'inscrivait dans un processus lancé dans le cadre de l'atelier 17/1998 du CELV sur les « Concepts de la qualité » et coordonné

par Frank Heyworth; le projet a bénéficié du soutien supplémentaire de l'atelier organisé conjointement par le CELV et l'ELTeCS à Sofia (Bulgarie) en 1999 et de la mise en réseau au sein d'EAQUALS (l'Association européenne pour la qualité des services linguistiques) et des spécialistes des langues vivantes en Roumanie et dans la région.

Au vu de ce qui précède, on peut représenter le contexte général sous la forme d'une « constellation favorable » représentée ci-dessous:



## Le processus du projet

*« Les projets ont leur vie propre »*

Puisque le projet a été conçu dans l'objectif d'entraîner une très large coopération entre des institutions et des individus sur le plan international et en raison du caractère dynamique du domaine concerné (la gestion de la qualité), le **processus** était en lui-

même (par l'observation de son déroulement et les enseignements qui en étaient tirés) un des résultats attendus, parallèlement au produit final du projet.

### ***Descriptif du processus***

- a. L'équipe du projet analyse les besoins repérés dans ce domaine, définit les objectifs du projet et décrit ses étapes;
- b. contribution à la sélection des participants à l'atelier régional;
- c. demande de financement jumelé (rédaction de propositions de projet supplémentaires lors des demandes de financement auprès des instituts culturels);
- d. déroulement chronologique des manifestations interdépendantes dont se compose le projet;
- e. activités de préparation de ces manifestations elles-mêmes, en travaillant dans le sens de la réalisation des résultats du projet;
- f. communication et mise en réseau avec/entre les participants et avec d'autres institutions et spécialistes;
- g. activités engendrées par le projet.

Ces différentes phases du projet sont traitées individuellement ci-dessous.

#### ***a. Besoins repérés et objectifs du projet***

**Les besoins repérés** au cours des ateliers initiaux du CELV (organisés en 1998 et 1999) et au moyen de la mise en réseau à différents niveaux sont les suivants:

- dans certains pays, il n'existe pas de système officiel de contrôle extérieur de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et l'assurance interne de qualité est souvent laissée à la libre initiative des établissements;
- dans le secteur public tout particulièrement, l'attitude vis-à-vis des observations en classe et des inspections reste encore fortement marquée par des conceptions traditionnelles;
- les spécialistes des langues vivantes d'un secteur semblent ne pas fréquemment mettre en commun leurs expériences avec ceux d'un autre secteur du même pays. Il est par conséquent important de donner à ce domaine un caractère international.

En réponse aux besoins exposés ci-dessus, l'équipe de coordination a élaboré **les objectifs du projet** en plusieurs étapes, parmi lesquelles une réunion préparatoire au CELV à Graz (appartenant déjà à la phase de conception du projet) et des rencontres avec le Directeur des programmes du CELV et le représentant roumain auprès du Comité de direction du CELV.

Les principaux objectifs du projet sont les suivants:

- promouvoir l'assurance de qualité dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues dans les secteurs public et privé;
- traiter des problèmes liés au développement de modèles appropriés pour l'assurance de qualité en analysant les aspects généraux et spécifiques à un pays donné;
- adapter et diffuser les systèmes et approches développés au niveau européen et dans différents contextes nationaux.

**Les aspects « innovants »** en liaison avec ces objectifs consistent à œuvrer dans les directions suivantes:

- a) amener les spécialistes de langues vivantes des secteurs **public** et **privé** (représentant différentes langues vivantes et différents types d'établissements, y compris les instituts culturels) à mettre en commun leur expérience et à parler **la même langue** lorsqu'il s'agit d'assurance de qualité dans l'enseignement et l'apprentissage des langues;
- b) permettre le transfert des compétences d'un secteur vers un autre (par exemple du secteur privé vers le public, en particulier dans les pays encore en transition);
- c) explorer **l'unité dans la diversité** existant dans la région, en relation également avec les normes européennes, dans l'objectif de contribuer ainsi à mieux faire connaître cette région.

La « vision » / le résultat attendu de l'innovation:

Contribuer à:

- une approche plus cohérente et plus stable de l'assurance de qualité entre les différents pays de la région;
- la mise en place d'un réseau de spécialistes de langues vivantes intéressés par l'assurance de qualité dans l'enseignement et l'apprentissage des langues et expérimentés dans ce domaine.

#### ***b. La sélection des participants à l'atelier régional***

Afin d'atteindre les objectifs du projet, l'équipe de coordination a contribué à la sélection des participants, en se mettant en rapport avec diverses institutions dans différents pays, par exemple avec les autorités de nomination et/ou les bureaux du British Council de plusieurs pays de la région, avec les associations nationales (le cas échéant) et avec d'anciens participants de l'atelier de 1998 du CELV, en leur demandant leur aide pour décider des personnes les mieux placées pour représenter leur pays.

En Roumanie, le pays d'accueil de l'atelier régional du CELV, le processus de sélection a nécessité une mise en rapport avec l'autorité de nomination au sein du ministère de l'Education, avec les directeurs du British Council, de l'Institut Goethe et de l'Institut français à Bucarest, avec le représentant roumain auprès du Comité de direction du CELV et avec des associations professionnelles, notamment QUEST Roumanie et des associations de professeurs de langues vivantes.

Un tel processus de sélection impliquait d'informer toutes les parties concernées des objectifs du projet et des résultats attendus; il a aussi fallu organiser la correspondance préliminaire à l'atelier (principalement sous forme de courriers électroniques et de fax) avec les autorités de nomination et les délégués nationaux dans les ateliers initiaux.

***c. Demandes de financement jumelé et d'aide pour l'atelier régional***

- Solliciter l'aide des instituts culturels;
- rédiger par ailleurs une demande de financement jumelé à l'ELTeCS, afin d'impliquer les participants de davantage de pays de la région.

A la suite des démarches ci-dessus, l'atelier régional a bénéficié du soutien de l'Institut Goethe à Munich et Bucarest, du British Council par l'intermédiaire de l'ELTeCS (prenant en charge les frais des trois participants d'Estonie, de Russie et de Yougoslavie), des bureaux du British Council de plusieurs pays, de celui de Bucarest et de l'Institut français de cette même ville.

Les partenaires ayant apporté leur soutien à cette manifestation du CELV étaient les suivants:

- le ministère roumain de l'Education et QUEST Roumanie, en tant qu'organisateur locaux;
- le centre linguistique PROSPER-ASE et l'Institut d'études économiques, en tant qu'établissements d'accueil;
- EAQUALS et les associations nationales en faveur de l'assurance de qualité dans la région (NYESZE en Hongrie, OPTIMA en Bulgarie, PRIMA en Croatie, PASE en Pologne et YALS en Yougoslavie).

***d. Le déroulement chronologique des manifestations interdépendantes dont se compose le projet***

- L'atelier régional de Bucarest, en Roumanie (septembre 2000) – Il a réuni 35 participants originaires de 15 pays (y compris l'équipe de coordination et le représentant du CELV);
- la réunion de réseau à Graz (juin 2001) – Dix experts;

- l'atelier central à Graz (juin 2002) – Il a réuni 30 participants originaires de 25 pays (y compris l'équipe de coordination et trois experts présents lors des deux rencontres précédentes et qui avaient participé activement tout au long des deux années du projet).

Dans le cadre du programme à moyen terme du CELV, ce type de déroulement (dans lequel le projet triennal débute par un atelier régional) peut être considéré comme une innovation, puisque la plupart des projets débutent (ou débutaient) par un atelier central, suivi lors d'une phase ultérieure d'événements régionaux organisés à des fins de diffusion.

Un autre aspect vaut d'être mentionné: le premier atelier se voulait au départ un événement « régional », consacré avant tout aux questions relatives à la qualité en Europe centrale et orientale; l'atelier est cependant devenu un événement d'ampleur internationale auquel ont participé des spécialistes venus également d'Europe de l'Ouest (notamment les Pays-Bas et la Finlande). Les aspects de ces événements relatifs au processus sont les suivants:

- l'incorporation de la « dimension expérimentale » à la fois dans l'atelier régional à Bucarest et l'atelier central à Graz; il s'agissait principalement d'adopter une « approche globale » vis-à-vis de l'événement, en intégrant le temps et l'espace extérieurs à l'atelier de manière à engendrer un réel forum dans un contexte de mise en réseau; le programme social a aussi été utilisé à cette fin;
- l'élaboration d'une dimension d'auto-analyse présente dès le début, cette procédure ayant déjà été introduite avec succès lors de l'atelier de 1998 du CELV sur les « Concepts de la qualité ». Cette auto-analyse était associée, tout au long des ateliers, à une remontée des informations qui a permis d'améliorer la souplesse de l'organisation et d'adopter une approche centrée sur le participant;
- l'implication des participants dans les décisions prises pendant les différentes phases et événements du projet, en particulier au sujet des résultats du projet. Cette implication peut par exemple intervenir lors des phases suivantes:
  - lors de l'atelier régional: décisions collectives sur les plans d'action pour la phase de rédaction;
  - lors de la réunion de réseau: consultation sur le contenu et la structure des résultats du projet et décision collective de réaliser un CD-Rom plutôt qu'un livre, comme convenu initialement;
  - lors de l'atelier central: essai et évaluation du CD-Rom par tous les participants, qui ont ensuite émis quelques propositions visant à améliorer l'accessibilité et présenté d'autres études de cas pouvant être incluses dans le produit final du projet.

- l'encouragement à renforcer l'esprit d'équipe, par exemple lors des phases entre deux événements; ainsi, il a été possible de programmer un événement supplémentaire avant la réunion de réseau de juillet 2001 (voir ci-dessous, dans la section suivante).

***e. Activités entre les événements du projet***

La principale activité était la rédaction du résultat du projet, le CD-Rom. Mis à part cette rédaction elle-même, il a aussi fallu encourager une démarche de travail en équipe pour l'élaboration de supports et la communication avec les protagonistes, qui avaient pour la plupart participé à l'atelier initial. Les autres activités étaient les suivantes:

- l'organisation d'enquêtes dans plusieurs pays simultanément, dans le cadre d'études comparatives destinées à figurer sur le CD-Rom;
- l'implication d'autres collaborateurs à la préparation du CD-Rom, tant au niveau des institutions que des individus;
- l'implication d'une consultante informatique / conceptrice Web, titulaire d'une bourse de trois mois (février à avril 2002) au CELV pour la conception du projet de site Internet, devant ensuite être converti en CD-Rom; la conceptrice Web a participé aux réunions préparatoires (février à avril 2002) puis, en tant qu'experte, à l'atelier central (juin 2002); elle a ensuite continué à travailler à la préparation du CD-Rom toujours en tant qu'experte (mai à septembre 2002) et est restée en contact avec la webmestre du CELV et l'équipe de coordination;
- l'organisation de la traduction des documents (d'anglais en français et inversement) en Roumanie, qui constituait en elle-même un projet dans le cadre du projet. L'équipe des traducteurs s'est composée de participants aux différents ateliers du CELV, qui sont tous des traducteurs expérimentés et des enseignants en langues portant un intérêt professionnel aux questions de qualité.

***f. La communication et la mise en réseau***

La communication au sein de l'équipe du projet d'ensemble a pris plusieurs formes:

- a) participation à la rédaction et animation de ses travaux;
- b) mise à jour des développements du projet, envoi des documents concernant les différentes phases à tous les participants du projet;
- c) mise en réseau.

La communication a principalement utilisé des moyens électroniques. Le projet disposait aussi d'un forum de discussion sur le site du CELV, mais malheureusement, il n'a été que peu utilisé. Au lieu de cela, un grand nombre de messages ont été échangés dans le cadre d'un groupe de discussion, avec l'aide de la webmestre du CELV, en

particulier au cours de la première année du projet. L'année suivante (soit après la réunion de réseau de 2001), la communication s'est progressivement axée sur des sujets précis, notamment la rédaction.

La mise en réseau a contribué de manière significative à la consolidation d'un « réseau de spécialistes expérimentés et intéressés par ce domaine ». Elle peut donc être tenue pour un facteur de motivation et, par ailleurs, considérée comme un des résultats attendus du projet. La mise en réseau comprenait la communication avec les participants à l'atelier (y compris au sujet d'autres questions apparentées au thème abordé), la recherche et l'utilisation d'autres occasions de rester en contact et de se rencontrer en plus petits groupes. Ainsi, un tiers des membres du projet ont participé à la conférence de l'Association hongroise à Budapest, début mai 2001, et ont pu discuter, lors d'une réunion informelle, de problèmes de rédaction avant la réunion de réseau à Graz en juillet 2001.

Certains participants se sont aussi joints collectivement à de nouveaux projets sur des thèmes liés à celui du CELV, dont il sera question plus loin dans la prochaine section.

En outre, la communication consistait aussi à informer et à assurer la liaison avec d'autres personnels n'ayant pas initialement participé au projet, par exemple sous les formes suivantes:

- en exposant les problèmes d'assurance de qualité dans les établissements représentés dans le projet au personnel n'ayant pas initialement participé à l'atelier régional (par exemple à l'Institut Goethe de Bucarest pour le réseau des centres culturels allemands et à l'Institut français de cette même ville, pour le réseau de l'Alliance française);
- en participant au projet de l'ELTeCS sur la collaboration à l'assurance de qualité lancé par OPTIMA Bulgarie, en coopération avec les membres d'OPTIMA et de YALS n'ayant pas participé dès le départ au projet du CELV;
- par la participation des membres du projet et d'autres personnels au forum régional des inspecteurs organisé à la conférence du NYESZE (Budapest, 2001) où les questions abordées étaient notamment les aspects collaboratifs de l'assurance de qualité à travers l'Europe centrale et orientale, en coopération avec EAQUALS.

#### ***g. Activités engendrées par le projet***

- a) La diffusion des idées et des résultats du projet;
- b) Le lancement d'autres projets nés du projet du CELV.

Voici quelques exemples d'activités:

- a) Démarches entreprises pour la diffusion des résultats de projet
  - le site Internet du projet et celui du CELV;
  - le CD-Rom;
  - l'atelier central au CELV à Graz, en juin 2002;
  - les présentations lors de conférences;
  - la publication d'articles dans des revues spécialisées dans différents pays;
  - la diffusion par les participants au moyen des réseaux auxquels ils appartenaient, qui a permis de toucher les membres de plusieurs autres réseaux, par exemple celui d'EAQUALS, les réseaux créés par d'autres projets européens, des représentants des ministères, des formateurs d'enseignants, etc.
- b) Exemples de la manière dont des idées de projets ont été développées
  - au niveau de la coopération régionale, le projet de l'ELTeCS lancé par OPTIMA (l'Association bulgare pour les services d'assurance de qualité) concernant l'assurance de qualité par la coopération et mené au moyen d'inspections conjointes (les partenaires sont l'association roumaine QUEST, l'association croate PRIMA et l'association yougoslave YALS);
  - au niveau national, il y a, en Roumanie par exemple, un intérêt croissant pour le transfert de l'expérience acquise au sein de l'association nationale QUEST en matière de développement d'un système de qualité au sein du secteur public (les représentants de cette association ont été invités à participer aux conférences ministérielles et aux séminaires nationaux consacrés à la gestion de la qualité).

## **Quelles sont les principales réalisations du projet en tant que processus?**

### **Du point de vue du contenu:**

- l'échange d'expérience et la sensibilisation à la complexité des problèmes liés à l'assurance de qualité;
- l'intérêt croissant pour l'assurance de qualité dans des pays et des contextes qui n'étaient initialement pas inclus dans le projet;

- le lancement d'autres projets autour de thèmes voisins de celui du CELV.

### **Au niveau personnel et interpersonnel:**

- le développement personnel et professionnel de tous les participants; le projet a été très riche en enseignements (apprentissage interculturel, interprofessionnel, par exemple lors de la discussion des choix de formulation et de rédaction avec le concepteur Web);
- l'esprit d'équipe, les contacts personnels et professionnels, qui ont contribué dans une large mesure à la mise en place d'un réseau professionnel.

### **Quelles ont été les principales difficultés?**

- la phase de rédaction, en raison de légers déséquilibres entre les contributions des participants lors de la phase de mise en réseau (secteur public ou privé; programmes nationaux concernant la qualité);
- la diversité elle-même des contextes (ce qui était un *atout* lors de la phase de l'atelier régional devenant une *difficulté* lors de la phase rédactionnelle);
- le facteur TEMPS (parfois!).

### **Quel est l'effet attendu en termes de changements organisationnels proposés?**

- la stabilité de l'approche de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues vivantes au sein d'une organisation, d'une école ou d'une association;
- l'introduction ou le développement de l'auto-évaluation en tant que procédure et instrument efficaces au niveau des individus et des établissements (comme assurance de qualité interne);
- l'organisation du processus d'enseignement de manière à ce qu'il réponde aux besoins de l'apprenant;
- la promotion d'une culture de mise en commun aux niveaux institutionnel, national et régional/international afin de promouvoir et d'améliorer les normes de qualité dans l'apprentissage et l'enseignement des langues.

## **Etude de cas n° 2 –**

### **Projet 1.3.3 du CELV: Les technologies de l'information et de la communication et les jeunes apprenants en langues: organisation et processus**

**Mario Camilleri et Valerie Sollars**

Ce projet illustre l'utilisation novatrice qui peut être faite des nouvelles technologies afin de stimuler la communication entre jeunes enfants. Il utilise les ressources d'Internet pour repousser les limites de la salle de classe et créer une communauté internationale d'écriture de récits (la variable organisationnelle concernée ici est le lieu de l'apprentissage). Comme pour l'étude sur la qualité, le projet a permis de mobiliser des participants venus de plusieurs pays et, en privilégiant l'appropriation et l'implication, de gérer avec succès une logistique complexe.

#### **A. Le contexte**

L'utilité des technologies de l'information et de la communication (TIC) est aujourd'hui formellement reconnue dans les établissements scolaires du monde entier; pour autant, le sentiment général est que leur effet sur la pédagogie reste au mieux superficiel. Dans de nombreux cas, la technologie est utilisée sur le mode passif/réceptif (ce que Papert appellerait « l'ordinateur programmant l'élève ») et son potentiel de communication et d'expression demeure largement inexploité. L'objectif premier du projet était de promouvoir l'utilisation d'Internet pour l'expression et la communication dans l'enseignement de la deuxième langue ou d'une langue étrangère (2L/LV) à de jeunes apprenants (en l'occurrence âgés de 8 à 10 ans). Pour ce faire, il a été créé et entretenu une communauté d'apprenants en ligne qui leur permettait d'échanger des expériences linguistiques.

Les élèves des classes participant au projet (toutes situées dans des Etats membres du CELV) ont utilisé le Web pour la publication d'histoires, de poèmes, de lettres, etc. Afin d'orienter les activités linguistiques des élèves, une trame évoquant les voyages de plusieurs personnages de fiction a été élaborée et un site Web retraçant les aventures de ces personnages a été créé, ainsi qu'un dispositif Web assez simple pour permettre aux enseignants et aux élèves des classes concernées de publier sur ce site des récits et

d'autres textes. Les productions des enfants, espérait-on, reflèteraient leurs différents patrimoines culturels et permettraient ainsi d'enrichir l'apprentissage des langues.

## **B. Fondements théoriques du projet**

Les bonnes pratiques, en matière d'enseignement aux jeunes apprenants, nécessitent que toutes les activités d'apprentissage soient porteuses de sens. Les enfants ont besoin de motivation pour accomplir une activité et de savoir dans quel but ils l'accomplissent. Pour que l'enseignement et l'apprentissage des langues conduisent les élèves à la communication, les conditions suivantes doivent être réunies:

- un besoin de communiquer;
- une communauté dans laquelle prend place la communication;
- un centre d'intérêt commun aux membres de cette communauté.

Le projet était une tentative d'utilisation du Web, qui permet l'intégration de textes et de documents iconographiques, afin de créer un environnement favorable à ces principes pédagogiques généraux concernant l'enseignement d'une 2L/LV.

## **C. La planification**

L'équipe du projet s'est réunie à Graz en décembre 2000 pour définir un certain nombre de caractéristiques. La principale concernait la trame du récit dont dépendait la cohésion des différentes activités. Cette trame devait être suffisamment détaillée pour motiver les élèves, mais aussi assez ouverte pour permettre des développements dans plusieurs directions. Il est vite devenu évident que le personnage central de l'histoire devait être aussi neutre que possible du point de vue culturel. Au résultat, la trame produite par l'équipe concerne les voyages à travers l'Europe d'un groupe de quatre « étoiles ». L'idée de voyage permet d'évoquer différentes cultures et donne aux enfants de chaque pays la possibilité « d'accueillir » successivement chacune des étoiles et de lui faire découvrir leur école, leur ville et leur maison.

Le projet devait s'étaler sur toute la durée de l'année scolaire; aussi, l'équipe du projet craignait que l'intérêt des élèves ne s'émousse, l'histoire n'offrant pas assez de variété pour que les enfants ne s'en lassent pas après quelques semaines. Ce problème a été partiellement résolu en choisissant quatre personnages au lieu d'un seul, chacun d'eux ayant ses caractéristiques propres (l'un étant plutôt d'un tempérament artistique, un autre sportif, etc.). Outre le fait d'apporter de la variété, cette solution a aussi permis aux enseignants de développer différents thèmes dans le cadre du projet et, ainsi, de faciliter l'intégration du projet dans le curriculum. L'aspect visuel de ces personnages a aussi dû être étudié soigneusement afin d'éviter les stéréotypes et de permettre aux

élèves de mieux s'identifier aux personnages: le sportif était ainsi de grande taille, un autre portait des lunettes, etc. Aucun n'était explicitement masculin ou féminin (ce qui a posé problème dans la version française du récit). Même des détails aussi infimes que la couleur de chaque étoile ont dû être mûrement réfléchis: par exemple, l'équipe a veillé à ce que le rouge ne soit utilisé pour aucune des étoiles, étant donné les connotations de cette combinaison dans certaines parties de l'Europe.

En raison du jeune âge des apprenants visés par le projet, l'équipe redoutait qu'un scénario purement virtuel ne parvienne pas à impliquer suffisamment les élèves pour engendrer la motivation et l'enthousiasme nécessaires pour un projet couvrant toute une année scolaire. Par conséquent, il a été décidé de créer de petits jouets représentant les personnages des « étoiles ». Par ailleurs, associer les élèves à la création de ces jouets a permis de les impliquer davantage dans le projet (en leur donnant une impression accrue d'appropriation) et de mieux intégrer le projet dans le curriculum des écoles primaires. En rassemblant les écoles par groupes de quatre, les personnages effectuaient un circuit au cours duquel ils quittaient l'école de départ au début du projet, allant ensuite d'une école à une autre avant de revenir à la fin du projet à leur destination de départ. Entre temps, les élèves accueillent les étoiles des autres écoles et pouvaient suivre les aventures de leurs propres personnages sur le site Web en lisant les messages des autres classes et, dans le meilleur des cas, adresser des courriers électroniques aux élèves accueillant leur étoile.

Le dispositif Web (un site ASP avec connexion à une base de données ADO) a été conçu en privilégiant la facilité et la simplicité d'utilisation afin d'encourager les élèves à s'en servir avec une autonomie maximale ou même totale. La correction de la langue, on le savait, poserait problème; il a donc été prévu que les enseignants pourraient corriger les productions langagières des enfants même après leur mise en ligne. Ce filet de sécurité allait, espérait-on, encourager les professeurs de langues même les plus traditionnels à laisser à leurs élèves une certaine mesure de liberté et d'autonomie. Mis à part des instruments permettant la mise en ligne de textes et d'images par les élèves, le dispositif Web comportait aussi des caractéristiques conçues pour encourager et gérer une communauté en ligne: une page Web pour chaque classe participante, un forum pour les enseignants, des liens permettant d'adresser des courriers électroniques aux auteurs de chaque envoi afin d'encourager tous les élèves à réagir aux textes des autres, etc.

Le dispositif était hébergé sur le site du CELV. En raison de son caractère interactif (les élèves téléchargeaient des images et des récits vers le serveur lui-même), le dispositif Web a posé des problèmes de sécurité au personnel technique du CELV. Il a finalement été décidé de créer un domaine distinct pour le projet afin d'isoler le site du projet, qui hébergeait le dispositif, du site officiel du CELV sur le même serveur.

Rétrospectivement, la phase de planification a peut-être accordé une trop grande importance à la logistique du projet et pas assez aux questions d'ordre pédagogique. Ceci tient partiellement au fait que la logistique semblait extrêmement lourde, au point de focaliser toute l'attention; par ailleurs, nous ne voulions imposer aucune méthode

pédagogique particulière mis à part les principes généraux constructivistes inscrits en filigrane dans les objectifs du projet.

## **D. L'action**

La mise en œuvre du projet comportait une phase d'expérimentation et une phase principale. La phase d'expérimentation, qui concernait six classes (de Malte, d'Espagne, de Hongrie et de Pologne) et qui a duré trois mois, avait les objectifs suivants:

- tester le dispositif Web en français et en anglais et résoudre tous les problèmes de conception et de programmation décelés;
- produire un corpus de textes utilisés pour former les enseignants participant à la phase principale du projet;
- découvrir comment les élèves percevraient/accueilleraient l'idée d'avoir des étoiles pour personnages;
- suivre la manière dont les enseignants et les élèves communiquent sur le Web;
- corriger les textes mis en ligne par les élèves (du point de vue de la correction de la langue).

Une autre question n'a pu être qu'imparfaitement évaluée lors de la phase expérimentale: la capacité des enseignants à incorporer le projet des étoiles dans le curriculum ordinaire et sur le temps de classe. Le projet pilote n'a débuté que fin février / début mars et les enseignants qui y ont participé n'ont donc pas pu prévoir d'incorporer le projet dès le début de l'année scolaire. Aussi, afin de gagner du temps, la première série de jouets à l'effigie des personnages a été créée par le Directeur des programmes du CELV plutôt que par les élèves eux-mêmes.

Un manuel décrivant l'utilisation du dispositif Web a été rédigé et distribué aux enseignants participant à la phase pilote. Ce manuel, accompagné d'une aide par courrier électronique lorsque survenait un problème technique (ils ont été assez rares), s'est avéré suffisant. L'aide autre que technique a été assurée par des membres de l'équipe du projet, chaque enseignant en phase d'essai étant placé sous la responsabilité d'un membre donné.

La phase principale du projet a débuté en septembre 2001 par un atelier de cinq jours organisé à Graz. Avant le début de cet atelier, l'équipe du projet et le CELV ont convenu que les participants devaient réunir des conditions très précises. Plutôt que des responsables politiques ou des administrateurs de l'éducation, ils devaient être des enseignants en exercice possédant déjà des connaissances de base sur l'utilisation d'Internet et ayant un accès à Internet dans leur classe ou leur école. Le choix de participants répondant à ce profil était indispensable à la réussite du projet.

Il était essentiel de réunir les participants eux-mêmes à Graz et non un responsable des politiques / un intermédiaire chargé à son retour de rendre compte à un collègue de ce qu'il était censé faire. Cette présence en personne des participants était indispensable notamment sur les plans suivants:

***Dans une perspective relationnelle:*** l'étude pilote a notamment montré que les enseignants n'utilisaient jamais le forum, ni aucun autre moyen de communication et qu'ils travaillaient plutôt isolément. Les amener à se rencontrer pendant une semaine à Graz contribuerait à faire disparaître le sentiment de parler à des enseignants ou à des élèves virtuels et à mettre des visages sur les noms.

***Dans une perspective concrète:*** il fallait impérativement que les participants quittent Graz avec le sentiment de savoir ce qu'impliquait leur participation au projet, d'avoir les savoir-faire techniques nécessaires ou de pouvoir trouver de l'aide et d'avoir un cadre réaliste dans lequel l'activité allait se dérouler tout au long de l'année scolaire. Dans cet objectif, la participation à l'atelier était obligatoire pour les deux raisons ci-dessous:

- pendant la semaine, les participants se sont vu confier des tâches qui les ont obligés à essayer les différentes potentialités offertes par le Web (envoi de messages, envoi de textes et d'images, utilisation du forum destiné aux enseignants);
- les enseignants ont dû composer un circuit de quatre pays et donc mettre au point un emploi du temps compatible avec les calendriers des différentes écoles, les équipements dont chacune disposait en matière de technologies de l'information et les contextes d'enseignement des langues de chaque pays.

***Dans une perspective d'appropriation:*** considérant que l'appropriation est déterminante pour que les objectifs visés soient atteints, une autre tâche confiée aux participants à l'atelier concernait la préparation d'un recueil d'activités et d'idées que les élèves développeraient lors de la visite des différentes étoiles dans leur classe. L'équipe ne voulait pas imposer d'activités à mener avec les élèves puisque les participants, des enseignants en exercice, auraient naturellement plus d'expérience et d'idées concernant l'enseignement des langues à de jeunes apprenants. Ils connaîtraient également bien les conditions de travail et les attentes des élèves, des parents et d'autres personnels dans leur école et leur pays. Les enseignants seraient aussi les mieux placés pour décider de la manière d'incorporer le projet au sein des exigences curriculaires en vigueur.

***Dans une perspective du « J'en suis capable »:*** l'équipe a prévu que plusieurs participants n'auraient qu'une expérience limitée, ou même nulle, concernant l'intégration des TIC dans les programmes d'enseignement des langues. Il y aurait, dans ce domaine, autant de parcours différents qu'il y avait de participants! Alors que, dans certains pays, la présence d'ordinateurs dans les classes permet d'accéder à Internet à tout moment, dans d'autres pays, l'utilisation des ordinateurs et l'accès à l'Internet ne

sont possibles que lors de séances en salle d'informatique programmées à la même heure chaque semaine. Certains participants n'enseignaient aucune autre matière que les langues (rencontrant les élèves pour de courtes leçons hebdomadaires), alors que d'autres avaient la charge du même groupe d'élèves cinq jours par semaine et pendant toute la journée et leur enseignaient toutes les matières du programme de primaire. Certains enseignants devaient avoir recours à l'aide de leurs collègues (en particulier des responsables de l'informatique dans l'école), alors que d'autres pouvaient s'en passer. L'atelier de Graz a également permis aux participants de rencontrer des enseignants ayant participé à la phase pilote. Ceux-ci y ont été invités afin que les participants potentiels puissent obtenir d'eux des informations de première main sur leurs expériences et se rendre ainsi compte par eux-mêmes du travail que le projet allait leur permettre d'accomplir.

Certains participants ont exprimé à la fin de l'atelier leur inquiétude qu'on les laisse se débrouiller seuls lorsqu'ils seraient rentrés dans leur pays. Afin de garantir la continuité du soutien, chaque membre de l'équipe a été chargé d'un circuit. En outre, il a été particulièrement recommandé aux participants de contacter les deux coordinateurs si une assistance technique était nécessaire ou s'ils rencontraient des difficultés d'ordre administratif à un moment ou un autre du projet. Par ailleurs, les participants ont été invités à donner les adresses des autorités de leur pays qu'ils souhaitaient informer de leur participation au projet et auxquels ils demandaient une aide.

L'existence d'un forum des enseignants sur le site Web a fourni un autre mode de communication aux membres de l'équipe du projet et aux enseignants. Il a été décidé que ce forum pouvait être utilisé pour échanger des idées méthodologiques et discuter des problèmes et des difficultés. Chacun serait ainsi invité à donner son avis sur la manière dont des questions similaires avaient été résolues dans d'autres classes et d'autres contextes.

## **E. L'évaluation**

Le projet est actuellement (en juin 2002) dans sa phase d'évaluation. En plus des questionnaires d'évaluation adressés aux enseignants participants, le forum en ligne ouvert aux enseignants a fourni de précieux renseignements sur la manière dont ils ont mis en œuvre cette innovation avec les différents dispositifs pédagogiques des Etats membres du CELV. Les principaux problèmes ayant surgi en cours de projet sont les suivants:

- Les problèmes techniques et liés à l'informatique ou à l'accès à Internet ont été peu nombreux dans les écoles. Nous pensons que les exigences très précises données, dès le début, aux Autorités de nomination concernant la participation au projet et le soutien du CELV pour aider les enseignants à franchir les obstacles bureaucratiques ont été très bénéfiques.

- La collaboration entre les enseignants des différents pays participants a en règle générale très bien fonctionné. La plupart d'entre eux avaient participé à l'atelier de Graz. Il nous semble que sans cette première prise de contact, il aurait été beaucoup plus difficile d'entretenir ce sentiment d'appartenance commune sur Internet.
- Au début du projet, à la suite de l'atelier de septembre, il y avait six circuits composés chacun de quatre pays. Cinq circuits devaient utiliser la version anglaise du site et un, sa version française. Les circuits ayant le mieux réussi sont ceux dont les enseignants, outre le fait qu'ils étaient présents à Graz, n'enseignaient aucune autre matière que les langues. Il semble que les personnes qui ont le moins contribué au projet sont celles qui, n'ayant pas été présentes à Graz ou n'ayant pas participé directement à l'atelier, ont néanmoins pensé pouvoir prendre part au projet tout en acceptant d'autres engagements et responsabilités éducatives dans leurs établissements ou institutions d'enseignement.
- Au vu des récits, poèmes, images et autres envois mis en ligne (ainsi que des réactions des enseignants), l'enthousiasme des élèves pour le projet paraît indubitable. La motivation était toujours forte et elle s'est le plus souvent maintenue, sauf peut-être dans les dernières semaines du projet (à peu près autour de Pâques). Il ne sera pas procédé à une tentative d'évaluation de l'efficacité du projet, puisque il nous semble qu'il serait simpliste de nous attendre à un effet quantifiable pouvant être à coup sûr attribué à ce projet.
- Il s'est avéré plus difficile que prévu d'entretenir la communauté virtuelle des apprenants. Il semble que les classes participantes aient dans la plupart des cas ignoré les productions des autres classes et les élèves n'ont qu'exceptionnellement reçu des réponses sous toute forme à leurs envois. Les enfants ont par conséquent été privés du sentiment d'être lus et ont pu penser qu'il n'y avait personne « de l'autre côté » pour lire leurs histoires.
- Malgré l'absence d'un guide pédagogique semblable aux guides techniques distribués aux enseignants, il semble que les professeurs des différents pays aient eu des positions similaires concernant les activités pouvant être faites avec les élèves. Ceux-ci semblent avoir eu des sujets préférés, quelle que soit leur culture. En outre, les caractéristiques des étoiles étaient suffisamment étendues pour offrir aux enseignants un large choix d'activités.
- Du point de vue de la langue, les enseignants ont le sentiment que le projet propose non seulement une manière innovante d'enseigner une langue vivante à de jeunes apprenants, mais aussi d'encourager les élèves à pratiquer la langue dans un contexte porteur de sens et de susciter leur intérêt et leur enthousiasme pour son utilisation. Les enfants ont, paraît-il, été curieux de découvrir d'autres modes de vie, cultures, coutumes et traditions.



## **Etude de cas n° 3 –**

### **Projet 1.3.2 du CELV: Les technologies de l'information et de la communication et l'enseignement à distance**

#### **L'utilisation pédagogique des TIC dans le domaine de la formation des enseignants et de l'enseignement à distance – possibilités, défis et perspectives**

**Daphne Goodfellow**

#### **Description du projet 1.3.2**

L'étude de cas de Daphne Goodfellow porte sur deux aspects majeurs de l'organisation des innovations:

- Comment peut-on agir sur l'efficacité de l'enseignement des langues à distance? Ce type d'enseignement peut permettre de supprimer les contraintes de temps, de lieu et de voie de communication.
- Comment peut-on combiner les savoir-faire pédagogiques et technologiques? Il est rare de les rencontrer chez une seule et même personne et on trouve de nombreux exemples de technologies ultra modernes associées à des conceptions pédagogiques antédiluviennes.

L'étude de cas montre à nouveau que le contact et la participation directs sont des facteurs clés de la réussite des innovations et elle souligne la difficulté de mettre en œuvre une innovation au-delà du groupe formé pour le projet.

Coordinatrice du projet: Daphne Goodfellow, France

Equipe d'experts: Gunther Abuja (Autriche)  
Anne-Brit Fenner (Norvège),  
Cecilia Garrido (Royaume-Uni)  
Daphne Goodfellow (France)  
Zoltan Poór (Hongrie)  
Danièle Geffroy Konstacky (République tchèque)  
Seppo Tella (Finlande)

## **A. Contexte**

Un Groupe de réflexion s'est réuni du 31 mai au 2 juin 2001 afin d'identifier les domaines prioritaires pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage des langues à distance (ALD) dans les années à venir.

*Six principaux points posant problème ont été identifiés pendant les trois jours qu'a duré le Groupe de réflexion:*

1. le fossé qui sépare les auteurs de supports pédagogiques des informaticiens;
2. l'absence de critères objectifs pour évaluer l'efficacité d'un outil TIC donné pour atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques;
3. l'absence d'évaluation objective de ce qui est précisément appris grâce aux outils TIC. Les résultats de l'apprentissage doivent être formulés et reconnus par toutes les parties concernées pour qu'ils reflètent de nouveaux modes d'apprentissage;
4. l'isolement des enseignants, des formateurs d'enseignants, des auteurs de supports pédagogiques et des concepteurs de programmes ou de cours dans ce nouveau secteur, ce qui les empêche de tirer profit de l'échange de leurs succès et de leurs échecs;
5. l'absence de formations éprouvées, destinées aux formateurs d'enseignants, concernant les TIC dans l'apprentissage des langues à distance;
6. l'impossibilité pour les apprenants individuels participant à des programmes d'apprentissage des langues à distance en général de pratiquer l'expression orale et de nouer des contacts entre eux (ceux-ci étant nécessaires pour éviter une démotivation progressive de l'apprenant). Ce manque est peut-être plus net encore lorsque les TIC sont les principaux outils et environnements d'apprentissage.

## **B. Buts et objectifs / résultats attendus du projet**

Cinq domaines d'activités ont été proposés par le CELV pour le projet en cours, sur la base d'idées avancées par les participants du Groupe de réflexion. Les activités ci-dessous débiteront lors du prochain atelier et se poursuivront tout au long du reste du projet:

1. constitution d'une bibliographie et d'une webographie spécifiques concernant les TIC dans l'apprentissage des langues à distance;
2. recueil et présentation d'études de cas sur l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues (à distance et autres) et dans la formation des enseignants;

3. évaluation des outils existants concernant les TIC dans l'enseignement des langues (à distance);
4. conception, développement et expérimentation d'un module de cours de formation des enseignants concernant l'utilisation des TIC dans ce type de formation et l'apprentissage des langues (à distance);
5. utilisation d'une plate-forme interactive (*Basic Support for Collaborative Work, BSCW*) pour l'échange d'idées et d'expérience, ainsi que pour la mise en commun de ressources entre les formateurs d'enseignants de différents pays européens.

### **Bénéfices attendus**

Ce projet s'appuiera sur l'expérience de participants venant d'horizons très variés, qui contribueront ensemble au développement de voies qui permettront d'exploiter pleinement le potentiel des TIC pour l'apprentissage des langues à distance et la formation des enseignants.

### **C. Profil des participants et autres personnes concernées**

L'atelier central accueillera des enseignants et des formateurs d'enseignants ayant un intérêt particulier, une connaissance et/ou de l'expérience en matière d'utilisation des TIC dans l'apprentissage des langues à distance et/ou la formation d'enseignants. Ils devront être disposés à et capables de participer activement et de contribuer au projet en cours, qui commencera avec l'atelier en juin 2002 et se terminera en août 2003.

Avant la nomination des participants, il serait utile que les autorités de nomination, puis les participants potentiels se posent les questions suivantes:

1. Le participant en tant que représentant de son pays:
  - Connaît-il bien la situation, dans son pays, des TIC pour l'ALD et/ou la formation des enseignants?
  - Pourra-t-il fournir des informations lors des discussions et échanges au cours de l'atelier?
  - Pourra-t-il diffuser l'information recueillie pendant l'atelier à d'autres personnes dans son pays?
2. Le participant en tant qu'individu:
  - Quelle est mon expérience dans ce domaine? Que puis-je partager avec les autres participants? Qu'est-ce que je veux tirer de cette expérience?
  - Suis-je prêt à participer activement à ce projet après l'atelier?

**N.B.** Deux questions se posent dans le domaine spécifique des TIC dans l'apprentissage à distance:

- Est-il indispensable que le participant ait déjà une *grande* expérience de l'utilisation des TIC dans sa classe ou en formation d'enseignants? La réponse est **non**, mais si le participant n'a aucune expérience préalable, il se sentira désavantagé étant donné la courte durée de l'atelier et l'étendue de son champ d'étude.
- L'institution concernée doit-elle déjà posséder les installations adéquates? La réponse est **oui, au moins dans une certaine mesure**: si les connaissances acquises lors de l'atelier ne sont pas mises en pratique immédiatement, elles seront inévitablement perdues. La réussite du travail en réseau dépend de la possibilité d'accès aux TIC.

## **Etude de cas n° 4 –**

# **Projet 1.2.3 du CELV: Incorporer la compétence en communication interculturelle dans la formation initiale et continue des enseignants de langues**

**Ildikó Lázár**

L'étude de cas d'Ildikó Lázár souligne l'utilité de la recherche pour le développement des innovations. L'importance croissante de la compétence interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues requiert une compréhension de ce en quoi elle consiste et le développement des savoir-faire et compétences des enseignants. La qualité des réalisations accomplies dans le cadre du projet témoigne du succès de la coopération internationale, bien que l'étude de cas fasse aussi état de quelques problèmes et échecs.

Coordinatrice du projet: Ildikó Lázár

Co-animateurs: Lucyna Aleksandrowicz-Pedich (Pologne)  
Rafn Kjartansson (Islande)  
Liljana Skopinskaja (Estonie)

## **1. Objectifs, principes et brève description du projet**

La compétence interculturelle n'est actuellement pas systématiquement incluse dans le curriculum des programmes de formation des enseignants de la plupart des pays européens. Il apparaît cependant clairement qu'il est essentiel d'améliorer la compréhension interculturelle et qu'incorporer la compétence en communication interculturelle dans les programmes de formation des enseignants aurait dans ce domaine un effet démultiplicateur bénéfique. La première étape du processus, dans toute l'Europe, devrait donc probablement être d'amener les formateurs d'enseignants concernés à accepter de diffuser cette approche.

Afin d'encourager les formateurs d'enseignants, les conseillers et les enseignants en langues en général à passer d'un enseignement centré sur les compétences lexicales et grammaticales à des activités privilégiant l'enseignement et la pratique des compétences de communication interculturelle (CCI) dans leurs classes, il est important de les familiariser avec la théorie et la pratique des CCI et de déterminer les conditions

organisationnelles de l'intégration de ces aspects dans les curriculums des établissements de formation des enseignants.

En 2000, notre équipe, composée de Lucyna Aleksandrowicz-Pedich (Pologne), Rafn Kjartansson (Islande), Ildikó Lázár (Hongrie) et Liljana Skopinskaja (Estonie), a mené des recherches quantitatives et qualitatives afin d'étudier la place actuelle de la culture dans les cours d'anglais et le point de vue des enseignants concernant son rôle dans l'enseignement des langues.

L'atelier central (avril 2001) et l'événement régional (septembre 2002) ont été conçus de façon à ce que nos exposés informent les formateurs d'enseignants présents du statut actuel de l'enseignement de la culture à travers la langue et que les séances de groupe interactives leur permettent de s'exercer utilement à la formation en communication interculturelle.

Afin d'assurer le suivi de l'atelier central, les délégués nationaux ont formé six réseaux afin de poursuivre la recherche et développement lancée par l'équipe initiale d'animateurs. Les domaines étudiés sont la perception que les enseignants ont de la communication interculturelle, la conception des formations en CCI, l'élaboration de supports, l'évaluation des CCI et l'évaluation des supports pédagogiques.

Le projet aura pour résultat final l'élaboration de deux publications: l'une consistera en un recueil d'articles sur les travaux des réseaux, l'autre sera un manuel de CCI destiné aux futurs enseignants.

## **2. Motivation et engagement personnels de la coordinatrice**

Mon tout premier intérêt pour la recherche dans le domaine de la communication interculturelle me vient d'une expérience malheureuse de choc des cultures qui m'est arrivée aux Etats-Unis peu après l'obtention de mon diplôme d'enseignante d'anglais et de français à l'université Eötvös Loránd de Budapest en Hongrie. J'en ai été d'autant plus bouleversée que je venais de terminer cette formation d'enseignante d'anglais. J'avais une vaste connaissance de la littérature et de la morphologie anglaises, de l'histoire et de la syntaxe américaines, mais j'étais incapable de communiquer avec les personnes qui m'entouraient sans éviter de graves malentendus. Depuis cette époque, je ne manque jamais de souligner le rôle de la culture et de la conscience culturelle dans ma pratique d'enseignante et de formatrice d'enseignants.

En 1999, j'ai eu la chance d'être invitée à un atelier du CELV sur l'enseignement réflexif. J'ai été choisie en tant que participante pour la Hongrie parce que le délégué hongrois prévu initialement est tombé malade une semaine avant l'atelier. C'est à cette époque que le CELV a pour la première fois lancé son appel à propositions concernant le premier programme d'activités à moyen terme. Ayant déjà une bonne idée du domaine que je voulais étudier, j'ai réussi à convaincre quelques participants de se joindre à moi et de proposer un projet au CELV.

Dans le cadre du Projet 1.2.3 du programme d'activités à moyen terme du CELV, je me suis aussi intéressée au volume et au contenu précis de l'enseignement des professeurs d'anglais en matière de culture aux niveaux primaire, secondaire et supérieur. Les résultats de cette étude (menée en Estonie, Hongrie, Islande et Pologne) semblaient indiquer que les programmes d'enseignement de l'anglais des écoles primaires et secondaires sont très fortement axés sur les examens. Or, ceux-ci n'évaluent généralement pas les connaissances culturelles, ni les compétences en communication interculturelle et les enseignants privilégient donc les compétences lexicales et grammaticales, requises pour les examens. Le questionnaire élaboré dans le cadre de l'étude a aussi permis d'établir que, bien que la culture soit négligée dans l'enseignement des langues, les enseignants qui ont passé le plus de temps à l'étranger ou participé à une formation en communication interculturelle proposent plus que les autres des activités concernant la culture. Une étude qualitative de suivi menée dans ces quatre pays a montré que, dans la plupart des cas, les enseignants semblent même ne pas être conscients de la nécessité de présenter des faits culturels en classe d'anglais. Lorsqu'ils le font, les activités culturelles se résument de plus à une chanson des Beatles, à une image de Big Ben ou à la recette du *Christmas pudding* une fois par an.

### 3. Réalisations

A ce jour, les réalisations du projet 1.2.3 sont les suivantes:

- une étude quantitative sur la fréquence des thèmes et activités liés à la culture dans les classes de langue et une analyse de l'influence éventuelle sur cette fréquence de l'expérience des enseignants (formations préalables et/ou immersion dans des cultures étrangères);
- recherche qualitative sur la perception que les enseignants ont des CCI;
- le succès d'un atelier central sur ce thème en présence de 25 délégués nationaux;
- sur ce nombre, 18 délégués nationaux continuent, plus d'une année après l'atelier central, à participer très activement à la R&D au sein de cinq réseaux;
- des résultats tangibles déjà à l'actif de ces cinq réseaux:
  1. le manuscrit pratiquement terminé d'un manuel de CCI destiné aux enseignants en formation;
  2. une grille détaillée pour l'évaluation des manuels;
  3. une formation en CCI conçue pour les enseignants en exercice;
  4. des exemples de tests pour l'évaluation des CCI;
  5. une étude qualitative sur le point de vue des enseignants de 11 pays concernant les CCI.

#### **4. Problèmes et difficultés organisationnelles et autres**

Plusieurs problèmes et difficultés ont surgi depuis le début de ce projet, certains pouvant probablement être imputés à mon inexpérience en matière de gestion de projets et d'innovation. Je n'avais jamais assuré la coordination de grands projets et rarement organisé d'ateliers rassemblant autant de formateurs d'enseignants. J'ai par conséquent apprécié l'invitation du CELV à participer, au début de mon projet en 1999, à l'atelier n° 6/99 sur les « Approches innovantes dans l'organisation et le format de l'enseignement des langues ». J'y ai énormément appris sur l'importance d'une approche globale de la gestion de projet, sur l'utilisation des techniques de gestion telles que les analyses AFOM et la nécessité d'évaluer en permanence les objectifs et les résultats.

Les autres problèmes apparus en cours de projet et avec son développement concernaient les différents modes et rythmes de travail parmi les membres de l'équipe. La complexité a encore augmenté lorsque les participants à l'atelier ont formé six réseaux et que je me suis soudain retrouvée chargée de coordonner les travaux de près de trente personnes. Dans un tel groupe, les différences d'attitudes vis-à-vis du projet étaient évidemment plus marquées. Certaines des personnes qui avaient été nommées pour participer à l'atelier central attendaient du projet des choses très différentes, par exemple l'obligation de présenter des exposés à chaque réunion, de produire à tout prix une publication sur un sujet quelconque ou de voyager gratuitement en Europe. Certaines des différences concernant les façons de travailler étaient nettement personnelles, mais d'autres étaient d'ordre culturel, ce qui méritait d'être étudié dans le cadre d'un projet de cette nature.

Naturellement, un grand nombre de personnes, avec chacune un parcours professionnel différent et venant de plusieurs pays, devront toujours fournir un effort supplémentaire pour parvenir à éviter les malentendus culturels et harmoniser les objectifs et les modes de travail. Néanmoins, je pense que certains délégués n'étaient pas les personnes les plus indiquées pour participer sur le long terme à un changement éducatif.

Nous avons aussi rencontré des problèmes techniques. Les courriers électroniques peuvent être d'une grande utilité pour un grand projet lorsqu'ils fonctionnent correctement. En Europe centrale et orientale, leur fonctionnement n'est cependant pas toujours garanti. Au début du projet, je ne disposais pas d'une connexion régulière, ni d'un processeur de courrier électronique. Pour adresser un courrier à quatre personnes, je devais écrire la même lettre quatre fois. Nos pays ont accompli de grands progrès dans ce domaine ces dernières années, mais de nombreux participants ont toujours du mal à envoyer et recevoir des documents attachés, etc.

Une autre difficulté liée à l'utilisation du courrier électronique vient de ce que les personnes n'ont pas toutes les mêmes habitudes de travail dans ce domaine. Alors que certaines répondent rapidement et de manière détaillée, d'autres attendent assez longtemps pour le faire et oublient certaines des questions en attente d'une réponse. Ce problème n'est évidemment pas spécifique aux pays d'Europe de l'Est. Il m'a parfois été

impossible d'entretenir le bon déroulement des échanges puisqu'il y avait toujours quatre ou cinq personnes qui ne répondaient pas aux messages et une ou deux qui comprenaient mal la question et répondaient à côté.

Une troisième difficulté survenant lorsqu'on travaille principalement par courrier électronique est qu'il est très difficile de produire quelque chose collectivement même si les personnes concernées répondent rapidement et à propos. Notre Réseau n° 3, par exemple, rédige un manuel sur les CCI et les cinq membres qui le composent n'ont été réunis qu'une seule fois. Nous avons eu environ deux jours pour énoncer les problèmes et mettre en commun nos idées lors de l'atelier central d'avril 2001; ensuite, trois d'entre nous se sont rencontrés pendant deux jours lors de la réunion des porte-parole à Budapest en décembre 2001 (un participant a fait le déplacement à ses frais!); enfin, le groupe s'est à nouveau réuni au complet lors de la réunion de réseau de Graz en mai 2002. Entre-temps, nous avons échangé par courrier électronique plusieurs dizaines de documents attachés (chapitres entiers ou fragments et propositions de modifications). Dans notre cas, il me semble que nous aurions gagné à nous rencontrer plus fréquemment, sentiment peut-être partagé par les membres des autres réseaux. S'il nous avait été possible de nous réunir et d'examiner les projets de vive voix une ou deux fois de plus entre avril 2001 et mai 2002, la motivation et l'engagement des participants en auraient été améliorés.

L'allocation annuelle versée aux personnes qui coordonnent les travaux des réseaux, qui, dans notre cas, n'a été instaurée que cette année à titre expérimental, est un autre facteur de motivation. Je pense que si la coordinatrice, les co-animateurs et les porte-parole avaient aussi reçu cette allocation l'année dernière, ils se seraient tous consacrés aux travaux plus sérieusement. Le quasi-dysfonctionnement de deux des réseaux et la nécessité de les fusionner et de les épauler pour qu'ils fonctionnent à nouveau correctement viennent selon moi du fait que leurs porte-parole étaient insuffisamment motivés, notamment sur le plan financier. Il est facile de se sentir impliqué lors des rencontres et des débats organisés à Graz, tout aussi facile que de rentrer chez soi et d'oublier ses engagements en raison d'autres tâches et responsabilités urgentes au sein de son établissement.

Enfin, j'ai parfois l'impression que le domaine de mon projet est trop vaste et impossible à gérer. Les examens de fin d'études secondaires et les conditions d'obtention des diplômes pour l'enseignement des langues sont très différents d'un pays à l'autre, leur seul point commun étant la difficulté de les modifier. Il est aussi très difficile de négocier avec les autorités et d'opérer des changements dans le curriculum de son propre pays, et à plus forte raison dans ceux de pays étrangers.

En dépit de tous ces problèmes et difficultés, il me semble que mon projet est une réussite à plusieurs points de vue et qu'il a constitué une expérience profitable pour tous ses acteurs. Je remercie le personnel du CELV d'avoir toujours été d'un très grand secours pour la résolution de problèmes d'ordre logistique ou professionnel.

## Annexe: L'équipe

**Lucyna Aleksandrowicz-Pedich** est diplômée de l'Université de Poznan et a obtenu un doctorat à l'Université de Varsovie, dans les deux cas en littérature américaine. Elle travaille actuellement à l'Université de Bialystok et, à temps partiel, à celle de Varsovie. Elle enseigne la littérature américaine à des étudiants de premier cycle et, en deuxième cycle, la littérature américaine et les compétences interculturelles aux enseignants d'anglais langue étrangère. Son domaine de prédilection est l'intégration de la conscience interculturelle dans la formation initiale et continue des enseignants.

**Rafn Kjartansson** est professeur d'anglais à Akureiri, ville côtière du nord de l'Islande. Il a obtenu en 1967 une licence en langue et littérature anglaises à l'Université d'Edimbourg et, l'année suivante, un diplôme d'enseignement de l'anglais comme deuxième langue à l'Université de Leeds. Il enseigne l'anglais en établissement universitaire à cycle court à Akureiri depuis 1968 et à l'Université de cette ville depuis 1987, dans les départements de formation des enseignants et de gestion de l'entreprise. M. Kjartansson participe actuellement à un programme d'enseignement à distance à l'Université de Manchester, pour la préparation d'une maîtrise de sciences de l'éducation en enseignement de la langue anglaise. Ses principaux centres d'intérêt sont l'anglais en tant que langue internationale, en particulier pour ce qui concerne les attitudes vis-à-vis des « accents étrangers » et des normes acceptables de prononciation pour l'utilisation de l'anglais dans les contextes internationaux, ainsi que l'inclusion des études interculturelles dans l'enseignement de l'anglais, en particulier au niveau universitaire.

**Ildikó Lázár** est depuis 1994 maître-assistante et formatrice d'enseignants au département de linguistique anglaise appliquée de l'Université Eötvös Loránd de Budapest en Hongrie. Elle enseigne la pratique de la langue anglaise et les techniques d'écriture; elle assure aussi des formations en méthodologie et en communication interculturelle (en option) dans le cadre de la formation initiale. Elle prépare par ailleurs un doctorat en pédagogie des langues dans la même université. Ses principaux domaines d'études sont l'intégration de la communication interculturelle dans la formation des professeurs de langues et l'évaluation des compétences en communication interculturelle. Avec le soutien du CELV, Ildikó Lázár et l'équipe ont mené dans les quatre pays une enquête sur le traitement de la culture en classe d'anglais langue étrangère. Les résultats de cette enquête et d'une étude qualitative de suivi visant à étudier les raisons potentielles de l'absence de contenus culturels dans l'enseignement des langues vivantes ont été examinés lors de l'atelier central de Graz.

**Liljana Skopinskaja** est titulaire d'un doctorat en méthodologie de l'enseignement des langues vivantes, obtenu à l'Université pédagogique de Saint-Petersbourg en 1988. Elle est depuis 1989 méthodologue principale à la Faculté de philologie de l'Université pédagogique de Tallinn, chargée de la formation des étudiants à l'enseignement de l'anglais, de l'allemand et du français en collège et lycée. Elle est aussi depuis 1989 formatrice d'enseignants et conceptrice de programmes pour la formation des

enseignants (initiale et continue), ses cours portant sur divers aspects de la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes. Dans le cadre de sujets d'examens et de thèses dont elle était directrice, elle s'est intéressée à des questions méthodologiques telles que la place de l'enseignement de la culture dans les écoles d'Estonie, la sensibilisation à la culture dans l'enseignement de l'anglais à des jeunes apprenants d'école primaire, les problèmes de l'évaluation, la sélection et l'adaptation des manuels d'anglais, des supports supplémentaires, etc.



## **Etude de cas n° 5 –**

# **Encourager l'innovation en enseignement des langues dans les universités autrichiennes**

**David Newby**

L'étude de cas de David Newby concerne directement le problème de l'innovation et la manière dont on peut encourager celle-ci dans les départements de langues des universités. Elle étudie les difficultés d'organisation et de gestion du changement dans des environnements où prévaut la liberté individuelle des universitaires. L'étude aborde aussi la question vitale de l'assurance de qualité; l'innovation ne présente aucun intérêt en soi. Les travaux sont en particulier liés aux activités du Centre européen pour les langues vivantes dans le domaine du développement de l'innovation dans les universités.

### **Introduction**

Dans la présente étude de cas, je présenterai un projet mené sur l'initiative du ministère autrichien de l'Education, de la Science et de la Culture, dans l'objectif d'encourager l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes dans les universités d'Autriche. Le projet ne concerne pas la mise en œuvre directe des méthodes pédagogiques innovantes, mais les tentatives de création d'un cadre et d'une structure organisationnels favorables à l'innovation. Le titre exact du projet est « Diffuser les travaux du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe au sein des universités autrichiennes ». Afin d'alléger le texte, j'utiliserai ci-dessous un titre plus succinct pour ce projet, l'abréviation « UNIDISS ».

### **Contexte**

Le ministère autrichien de l'Education, de la Science et de la Culture m'a demandé à l'automne 2000 de mettre en place et de coordonner un projet centré sur les départements d'enseignement des langues des universités du pays. Le projet poursuivait deux objectifs distincts, mais connexes:

- a. faire connaître les travaux du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe (CELV) dans ce domaine au sein des universités autrichiennes;

- b. mettre en place un forum de professeurs universitaires de langues et prendre des mesures visant à améliorer la qualité de l'enseignement des langues vivantes.

En tant que professeur d'anglais à l'Université de Graz et que coordinateur de plusieurs ateliers et projets du CELV, j'ai pu utiliser pour ces deux domaines l'expérience tirée de ma propre pratique. Le projet UNIDISS a duré de début janvier 2001 à fin novembre 2002 et concernait quatre universités: Graz, Innsbruck, Salzbourg et Vienne. J'ai été assisté de Mme Isabel Landsiedler, Directrice du Centre de langues de l'Université de Graz, qui a exercé à temps partiel pendant la durée du projet des fonctions de recherche et d'assistance administrative.

Le ministère de l'Education, en lançant le projet UNIDISS et en lui consacrant de considérables ressources financières, a reconnu deux faits d'importance pour l'enseignement universitaire des langues:

- le potentiel considérable des activités menées par le CELV, dont le siège se trouve en Autriche, pour contribuer aux innovations, mais aussi la nécessité de donner un cadre plus structuré à la diffusion des activités du CELV au sein des universités du pays;
- le caractère évolutif de l'enseignement des langues aujourd'hui et la nécessité d'innover et d'améliorer la qualité de cet enseignement à l'université.

Le public visé par ce projet est celui des enseignants en langues vivantes qui travaillent au sein de départements des facultés de lettres des quatre universités en question. L'enseignement des langues qu'elles dispensent comprend trois types de programmes:

- a. les cours de langues généraux dans les départements de philologie (*philologische Institute*) destinés aux étudiants qui suivent une formation universitaire menant à une maîtrise dans la langue en question, avec possibilité de choisir un module optionnel de formation à l'enseignement. Ces départements offrent un vaste choix de langues; dans ce projet, nous nous sommes cantonnés aux langues européennes (l'anglais, les langues romanes et les langues slaves);
- b. les écoles de traduction et d'interprétation (*Institute für theoretische und angewandte Translationswissenschaft*, ITAT), qui dispensent à la fois des cours de langues généraux et une formation plus professionnelle. Plus de quinze langues sont proposées dans les instituts de Graz, Innsbruck et Vienne;
- c. les cours d'allemand langue étrangère (*Deutsch als Fremdsprache*, DAF) dispensés par les Instituts d'études germaniques de Graz et de Vienne et par les écoles de traduction et d'interprétation.

Au total, les quatre universités emploient plus de 400 enseignants de langues; on ne peut donner leur nombre exact en raison de la variété des conditions d'emploi.

Il est probablement permis d'affirmer que la qualité de l'enseignement est très inégale, allant de bonnes classes centrées sur la communication à d'autres en sureffectif et

utilisant des méthodes plutôt traditionnelles. De nombreux instituts emploient une bonne proportion de locuteurs natifs.

La qualité de l'enseignement des langues pâtit très certainement de la dichotomie qui prévaut dans les universités autrichiennes entre la théorie tournée vers la recherche (études littéraires, linguistique, etc.) et la pratique (l'enseignement des langues). Elle se traduit notamment dans le fait que les postes de chercheurs universitaires sont extrêmement rares dans les domaines de l'enseignement des langues et de la méthodologie de l'éducation. Ceci a pour conséquence indirecte que la recherche et l'innovation en enseignement des langues ne suscitent guère l'intérêt et cette indifférence a elle-même pour résultat un certain retard de l'enseignement des langues à l'université par rapport à d'autres développements récents ailleurs.

Ce statut « pratique » de l'enseignement des langues, par opposition à la théorie, a aussi pour conséquence une faible représentation de cette discipline parmi les échelons supérieurs de la hiérarchie universitaire (professeurs, maîtres de conférence, etc.). En raison du caractère relativement hiérarchisé du système universitaire autrichien, cette répartition signifie que les spécialistes de l'enseignement des langues sont sous-représentés au sein des instances de décision. Les chefs de départements d'enseignement des langues sont le plus souvent des spécialistes en littérature ou en linguistique et même lorsqu'ils accordent de l'importance à l'enseignement des langues, ils n'ont pas toujours les connaissances nécessaires pour développer une stratégie d'ensemble pour cet enseignement au sein d'un système universitaire moderne. Le projet UNIDISS devait par conséquent viser, outre les questions d'amélioration de la qualité, à influencer les processus de prise de décision.

## **Conception d'une stratégie**

Afin de concevoir une stratégie d'ensemble pour la mise en œuvre des objectifs visés par le projet, un « panel de spécialistes » réduit a été mis en place, avec des responsabilités de planification et de conseil. Ce groupe se composait de six professeurs de langue et chercheurs invités spécialement, qui devaient se réunir régulièrement et faire bénéficier de leur savoir-faire et de leurs conseils. Le choix des spécialistes devait veiller à ce que soient représentés:

- a. les quatre universités;
- b. toutes les familles de langues;
- c. tous les types d'établissement (départements de philologie, ITAT, DAF)

Lors de notre réunion initiale en mars 2001, une liste des domaines posant problème en matière d'enseignement des langues à l'université a été dressée, accompagnée des actions devant être menées dans le cadre du projet. La liste comportait notamment les points suivants:

	<b>Problème</b>	<b>Action</b>
1.	Absence de coordination entre les enseignants en langues des universités; aucune association professionnelle	Mise en place d'un forum
2.	Absence d'une définition claire de l'enseignement universitaire des langues	Enquête auprès des enseignants; publication des résultats et de recommandations
3.	Insuffisance des informations concernant les activités du CELV et mauvaise diffusion	Amélioration des structures de diffusion
4.	Faible importance accordée à l'enseignement des langues à l'université	Sensibilisation et groupes de pression
5.	Mauvaise gestion des savoirs et diffusion des innovations; qualité inégale de l'enseignement	Cadre pour la diffusion des innovations au sein des universités; intérêt accordé à la qualité

## **Mesures pour améliorer la qualité**

Différentes mesures ont été adoptées pour jeter les bases d'une amélioration de la qualité. Les principales mesures étaient les suivantes:

### **1. La mise en place d'un réseau: le forum des enseignants en langues**

Le projet avait notamment pour mission de créer un « forum » des enseignants en langues. Puisqu'il n'existe pas, en Autriche, d'association professionnelle pour l'enseignement des langues à l'université, il était important de mettre en place une structure organisationnelle et un réseau de communication efficace. Plutôt que d'essayer de créer un organe officiel, ce qui aurait nécessité beaucoup de temps et un travail d'administration considérable, il a été décidé d'inviter les professeurs de langue sélectionnés à collaborer au projet. Le modèle d'organisation que nous avons choisi s'articulait sur trois niveaux:

1. les coordinateurs du projet, responsables de la stratégie, de l'organisation et de la coordination;
2. les membres du « panel de spécialistes » (voir ci-dessus), en tant que conseillers;
3. une « personne relais » dans chaque établissement des quatre universités. Toutes les informations lui seront transmises et elle devra à son tour les diffuser à ses collaborateurs.

On espérait, en instituant ce dispositif, que toutes les universités, tous les types d'établissement et toutes les langues seraient associés aux processus de prise de

décision et que la circulation des informations au sein du projet serait optimisée. La communication s'est faite par courrier électronique et ensuite sur le site d'UNIDISS.

Le forum n'avait pas pour seul objectif de fournir un réseau de communication: il se voulait aussi un « instrument de pouvoir » important pour les professeurs de langues des universités, auxquels il fournissait un cadre pour s'exprimer et utiliser leurs compétences.

## **2. Définir la situation: l'étude de l'enseignement des langues à l'université**

Puisque l'objectif global du projet était d'améliorer la qualité de l'enseignement des langues, il était important d'identifier d'entrée certains des besoins des enseignants en langues et de cerner les problèmes existant au sein du système universitaire autrichien; on allait ainsi pouvoir les traiter de manière méthodique. A cette fin, il a été décidé d'adresser un questionnaire à tous les professeurs de langues, afin d'obtenir une vue d'ensemble des différents aspects de l'enseignement en question liés à notre projet. Le questionnaire a été rédigé par les coordinateurs, avec l'assistance du panel de spécialistes, et diffusé par courrier électronique aux professeurs de langues des quatre universités. On espérait également que cette étude contribuerait notablement à améliorer notre connaissance du profil des professeurs de langues universitaires.

Le questionnaire se composait de 25 questions concernant les domaines suivants:

1. Les conditions d'emploi des enseignants en langues des universités:
  - Elles varient considérablement selon les enseignants; beaucoup sont employés à temps partiel hors de tout cadre contractuel;
2. Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV):
  - Quelle connaissance les enseignants ont-ils de ses activités?
  - Quelles activités et quels thèmes du CELV les enseignants considèrent-ils comme les plus importants?
3. La connaissance des activités des professeurs de langues:
  - Leur statut; les matières d'enseignement (LV, méthodologie, linguistique, littérature, etc.); les activités de recherche (publications universitaires, conférences, etc.): la participation à des projets, l'organisation de programmes d'échange, etc.
4. Le développement professionnel:
  - Formations continues suivies, besoins et souhaits pour leur évolution à venir;

## 5. L'innovation:

- Exemples d'innovation dans les activités de l'enseignant ou au sein des établissements; ce point était particulièrement important lors de la diffusion du questionnaire puisque de nouveaux curriculums étaient en préparation dans toutes les universités;

## 6. Infrastructure et ressources:

- Installations, équipement technique, centres de ressources, effectifs des formations;

## 7. Souhais, idées et propositions.

128 enseignants ont répondu au questionnaire, soit 32% de ceux qui l'avaient reçu. Les données ont été analysées et les résultats résumés dans un rapport rédigé par Isabel Landsiedler. Des exemplaires de ce rapport ont été adressés à tous les départements, aux instances universitaires et au ministre de l'Education; les conclusions ont été présentées dans le cadre de présentations à l'Université de Graz et à la conférence de clôture.

L'importance de cette étude pour le projet UNIDISS réside dans les points suivants:

- la connaissance des activités actuelles des enseignants en langues à l'université a permis d'émettre des propositions de changements;
- les indications sur la manière dont la diffusion des activités du CELV pourrait être améliorée ont permis de faire remonter de précieuses informations vers les autorités autrichiennes chargées des nominations et de la diffusion;
- les exemples d'innovations et les domaines où elles sont intervenues pourraient être au centre de l'évolution future de la profession et des projets complémentaires;
- l'information sur les aspects infrastructurels pourrait alimenter les campagnes pour l'amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les universités.

### **3. Diffuser les travaux du CELV**

La relation entre le CELV et l'enseignement des langues à l'université a été étudiée à deux niveaux: premièrement, le degré de notoriété du CELV, en tant qu'institution, parmi les enseignants; deuxièmement, la manière dont ses activités pouvaient contribuer à développer l'innovation au sein des universités d'Autriche.

Pour ce qui concerne ce pays, le questionnaire a montré que les enseignants de langue des universités connaissaient mal le Centre et ses activités: près de 90% ont déclaré ne pratiquement rien savoir du CELV. Puisqu'il s'agit d'une question d'administration, il a

été décidé que la tâche de faire connaître le CELV et de fournir des informations sur ses activités serait assurée par un projet parallèle, et de portée plus générale, mené actuellement par le Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSPK) sous la coordination de Mme Dagmar Heindler. La diffusion du contenu et de l'expérience serait, néanmoins, intégrée parmi les futures activités du projet UNIDISS.

La diffusion des contenus s'est faite suivant deux axes principaux: premièrement, le site web d'UNIDISS propose des liens (accompagnés de commentaires) vers les publications et les activités du CELV et signale les manifestations correspondantes. L'Association autrichienne du CELV s'est aussi jointe à cet effort, par l'organisation de manifestations au cours desquelles des spécialistes, de passage au CELV, ont participé à des entretiens et des ateliers avec les enseignants locaux. Ce mode de diffusion ne consiste cependant qu'à fournir des informations et il n'offre par conséquent qu'un potentiel limité pour encourager directement l'innovation. Pour le deuxième type de diffusion, il a fallu que notre projet s'intéresse activement à la gestion des connaissances et au développement professionnel.

#### **4. La gestion des connaissances: le projet de « Groupe de réflexion »**

Nous nous sommes rapidement rendu compte que nous contenter de diffuser les informations relatives au CELV ne suffirait peut-être pas à développer l'innovation. Pour avoir un impact sur l'enseignement universitaire des langues, il nous fallait incorporer les thèmes étudiés par le CELV dans le cadre de la formation continue assurée par les universités.

Notre enquête et nos discussions avec le panel de spécialistes nous ont montré que divers projets et mesures innovants avaient été, ou étaient encore, entrepris au sein des universités autrichiennes. Ces activités étaient cependant le plus souvent l'œuvre de personnes travaillant seules ou en coopération avec des institutions extérieures (l'Union européenne, le CELV, d'autres universités, etc.) plutôt qu'au niveau des établissements. Par conséquent, de nombreux enseignants en langues n'étaient pas informés de ces activités et ne profitaient pas de l'expérience et des découvertes tirées de ces travaux innovants. Il était donc clairement nécessaire de mettre en place un cadre dans lequel tous les enseignants de langue pourraient avoir accès à ces découvertes et d'optimiser ainsi des connaissances étendues mais disparates. Ce cadre devait en outre bénéficier d'une reconnaissance et d'un soutien officiels de l'université et de son infrastructure pour qu'il puisse fonctionner tout autant de bas en haut que de haut en bas. En avril 2002, les coordinateurs du projet ont par conséquent contacté le professeur Ada Pellert, vice-rectrice chargée du développement éducatif et professionnel, pour lui proposer un programme pour la diffusion des innovations parmi les enseignants en langues. Ce programme a été baptisé « Groupe de réflexion », bien qu'il apparaisse *a posteriori* que « groupe d'action » aurait été plus exact. Le Groupe de réflexion poursuivait à court terme les objectifs suivants:

1. dresser l'inventaire des mesures innovantes dans le domaine de l'enseignement des langues à l'Université de Graz;
2. créer une plate-forme et une structure pour la diffusion des bonnes pratiques et développer une synergie entre les enseignants en langues.

Sur le long terme, on espérait que la structure mise en place influencerait la politique des langues de notre université et servirait de base pour un large programme de développement professionnel parmi les enseignants en langues. La Vice-Rectrice Pellert a accepté de mettre en œuvre notre proposition et le modèle en trois phases exposé ci-dessous a été élaboré:

***Phase 1: Création d'un groupe d'experts composé d'enseignants en langues participant aux projets innovants de l'Université de Graz (le « Groupe de réflexion »)***

En avril 2002, un groupe de six experts a été invité à constituer le Groupe de réflexion. Leurs domaines de compétence correspondaient à ceux qui avaient été définis, lors de l'enquête mentionnée plus haut, comme présentant un intérêt particulier pour les enseignants en langues des universités; ces domaines reflétaient aussi certaines des principales préoccupations du CELV et de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Les « bouquets » de thèmes choisis étaient les suivants:

- le Cadre européen commun de référence, la définition des niveaux, le projet DIALANG;
- le Portfolio européen des langues et l' autonomie de l'apprenant;
- la conscience et la compétence interculturelles;
- le développement de supports pour l'enseignement des langues à l'université;
- l'apprentissage par voie électronique (*l'e-apprentissage*) ou à distance.

Le Groupe de réflexion a aussi élaboré le plan d'un programme de développement professionnel.

***Phase 2: Association des décideurs au projet***

Comme il a été dit plus haut, dans les départements d'université où sont enseignées les langues, la responsabilité de la stratégie et de la prise de décision est aux mains des chefs de département, qui ne sont généralement pas des spécialistes de l'enseignement des langues. C'est pour cette raison qu'ils n'ont été associés au projet que lors de cette deuxième phase, après que les spécialistes en enseignement des langues ont élaboré une proposition. Il était néanmoins essentiel de les associer à ce moment puisque leur soutien était nécessaire pour la mise en œuvre du programme. La vice-rectrice Pellert a donc convoqué en octobre 2002 une réunion qui a rassemblé décideurs et experts en enseignement des langues. Lors de cette réunion, le programme pour le développement professionnel a été défini et accepté par toutes les parties. Il a été demandé aux chefs de

département de nommer parmi leur personnel des « démultiplicateurs » qui assisteraient aux prochains ateliers dont ils diffuseraient les résultats auprès de leurs collègues.

### **Phase 3: Mise en œuvre**

Le projet a été mis en œuvre au moyen d'un ensemble de cinq séances de développement professionnel réparties sur la période de l'hiver 2002 et au cours desquelles les membres du Groupe de réflexion ont dirigé les ateliers sur les thèmes retenus. Ces ateliers ont réuni les démultiplicateurs des différents départements. Ils s'inscrivaient dans le programme de formation continue de l'Université de Graz, qui assurait aussi leur financement, au lieu d'appartenir au projet UNIDISS et bénéficiaient ainsi du « sceau » officiel de l'université. Chaque atelier avait pour objectifs d'informer les participants des mesures innovantes concernant les thèmes choisis, de proposer des exemples de bonnes pratiques et d'encourager les professeurs de langues à s'impliquer davantage dans ces domaines. On espère qu'au semestre prochain, deux projets seront lancés dans le prolongement des ateliers: l'un pour la rédaction d'un Portfolio sur l'apprentissage des langues pour les universités autrichiennes et l'autre pour le développement de supports d'e-apprentissage.

Le modèle du Groupe de réflexion peut être considéré comme un « projet au sein du projet », constituant une tentative d'utilisation de l'UNIDISS comme rampe de lancement de mesures concrètes pour aider les innovations et opérer le changement. Ce modèle a été présenté lors de la conférence de clôture du projet et nous espérons qu'il sera étendu à d'autres universités du pays.

## **5. Opérer le changement: la conférence de clôture**

Fin septembre 2002, une conférence de deux jours a été organisée au CELV à Graz, en conclusion du projet UNIDISS. La conférence était intitulée « La qualité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dans les universités autrichiennes ». Elle a réuni des enseignants en langues qui représentaient tous les établissements universitaires participant au projet, des délégués du ministère de l'Education, des doyens et vice-recteurs de différentes universités et des représentants du CELV. En outre, dix participants d'universités de pays d'Europe centrale étaient invités par le CELV, qui a participé à l'organisation de l'événement. La conférence visait principalement les objectifs suivants:

1. donner une vue d'ensemble des derniers développements de l'enseignement des langues dans les universités autrichiennes;
2. mieux connaître les professeurs de langues des universités;

3. étudier des manières de soutenir de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage des langues;
4. rédiger des recommandations pour les organes officiels (ministère, instances universitaires) concernant l'avenir de l'enseignement des langues à l'université.

La gestion et l'amélioration de la qualité ont été une préoccupation de tous les instants et, à cette fin, Frank Heyworth a été invité à prononcer un discours de politique générale sur ce thème. Parallèlement aux présentations de mesures et projets innovants, des discussions entre spécialistes et décideurs ont été organisées et les délégués ont rédigé des propositions concrètes pour soutenir l'innovation.

## **Conclusion**

Il est encore trop tôt pour présager de l'utilité du projet UNIDISS, puisque les mesures que nous avons proposées dans ce cadre n'ont pas encore été intégralement mises en œuvre. En outre, le rapport final n'a pas encore été remis au ministère de l'Éducation, de la Science et de la Culture. Mes observations ci-dessous sont donc davantage des impressions préliminaires que des conclusions. L'importance du projet semble résider dans les domaines suivants:

### **Le forum**

Le projet a permis de créer un forum et une plate-forme pour les enseignants en langues des universités autrichiennes et il a ouvert la voie à une amélioration de la mise en réseau. L'enquête et la conférence de clôture ont été déterminantes en ceci qu'elles ont permis l'expression de compétences qui n'avaient jusqu'alors pas reçu l'attention qu'elles méritaient.

### **La prise de décision**

Le projet semble avoir contribué à permettre aux enseignants en langues de franchir les barrières hiérarchiques qui les empêchaient de proposer un cadre pour l'amélioration de l'enseignement des langues et la promotion des innovations. En particulier, un dialogue structuré doit être établi avec les chefs de département, les administrateurs des universités et les responsables ministériels pour une utilisation efficace des compétences des enseignants en langues. Ce dialogue, souhaitons-le, contribuera à son tour à une politique plus cohérente de l'enseignement des langues.

### **La qualité de l'enseignement des langues**

La question de la qualité n'a pas suffisamment été traitée pour ce qui concerne l'université, mais elle est au cœur du projet UNIDISS. Il faut reconnaître que la qualité

de l'enseignement, pour de multiples raisons, est très inégale. D'une part, en tant que centres d'excellence, les universités offrent le potentiel d'un enseignement des langues et d'une recherche de haute qualité, dont on trouve de nombreux exemples au sein de nos universités. D'autre part, la situation assez mauvaise de l'enseignement des langues dans les universités, les médiocres conditions d'emploi de beaucoup d'enseignants, l'absence de compétences et de structures dans certains départements, le faible intérêt parfois constaté chez les enseignants en langues pour les innovations et le développement professionnel, le manque de ressources et d'équipement sont autant de facteurs préjudiciables à la qualité. Notre projet visait à la fois à attirer l'attention sur l'importance de la qualité et à favoriser son amélioration en proposant des structures telles que le Groupe de réflexion. En outre, en mettant l'accent sur des thèmes qui sont au cœur des activités du CELV et de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, on espère davantage valoriser la présence du CELV en Autriche et les avantages considérables en résultant.

## Annexe

### Détails du projet UNIDISS

Projet réalisé à la demande de: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

*Coordinateur du projet:* David Newby, Universität Graz

*Administratrice du projet et chercheuse:* Isabel Landsiedler, Universität Graz

*Panel de spécialistes:* Ursula Stachl-Peier (Graz)  
Barbara Hinger (Innsbruck)  
Christine Noe (Vienne)  
Martin Kaltenbacher (Salzbourg)  
Gudrun Götz (Graz)  
Wolfgang Stadler (Innsbruck)

*Coordinatrice de la diffusion en Autriche:* Dagmar Heindler, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum/ZSE III

*Durée du projet:* de janvier 2001 à novembre 2002

*Universités participantes:* les Universités de Graz, Innsbruck, Salzbourg et Vienne

### Membres du Groupe de réflexion de l'Université de Graz

La vice-rectrice Ada Pellert (fondatrice), David Newby (coordinateur), Norbert Berger, Gudrun Götz, Isabel Landsiedler, Edith Matzer, Ursula Stachl-Peier.

### Liens/adresses

Site web du projet UNIDISS: [www-gewi.kfunigraz.ac.at/unidiss/](http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/unidiss/)

E-mail d'UNIDISS: [unidiss@gmx.at](mailto:unidiss@gmx.at)

Coordinatrice de la diffusion en Autriche: Dagmar Heindler (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum): [www.zse3.asn-graz.ac.at](http://www.zse3.asn-graz.ac.at)

Association autrichienne du CELV/Verein Österreichisches Fremdsprachenzentrum in Österreich (Ursula Newby): [www.ecml.at/efsz](http://www.ecml.at/efsz)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: [www.bmbwk.gv.at](http://www.bmbwk.gv.at)

## **Etude de cas n° 6**

### **Projet 1.2.5 du CELV: Odysseus –**

## **La deuxième langue sur le lieu de travail: les besoins linguistiques des travailleurs migrants: l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles<sup>1</sup>**

**Chris Holland**

L'étude de cas de Chris Holland examine les besoins des travailleurs migrants, pour lesquels le succès de l'enseignement et de l'apprentissage des langues est une caractéristique essentielle de la réussite professionnelle et de l'intégration sociale. Le lieu de travail est aussi habituellement celui où les langues sont étudiées, ce qui modifie le rôle de l'enseignant: il devient un conseiller sollicité pour les problèmes pratiques de l'intégration et pour relier apprentissage linguistique et formation professionnelle. L'étude souligne à nouveau l'importance des relations personnelles pour le succès des projets et les difficultés rencontrées pour entretenir l'enthousiasme initial lorsque les participants sont séparés géographiquement et culturellement et là où l'organisation chargée de mettre en œuvre l'innovation fait parfois défaut.

Coordinatrice: Matilde Grünhage-Monetti

Co-animateurs: Elwine Halewijn  
Andreas Klepp

### **Contexte**

L'idée du projet est venue de personnes de terrain travaillant dans ce domaine dans les principaux pays cités dans l'acte de candidature, l'Allemagne et les Pays-Bas. Matilde Grünhage-Monetti, chercheuse à Francfort, en Allemagne (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), est formatrice d'enseignants en langues vivantes et en allemand deuxième langue pour adultes et s'occupe des questions d'interculturalité. Andreas Klepp est professeur d'allemand langue étrangère et deuxième langue et s'occupe d'alphabétisation à la Volkshochschule de Braunschweig en Allemagne. Il est

---

<sup>1</sup> Ce projet est organisé conjointement par le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe et la Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne.

aussi formateur d'enseignants en Allemagne et à l'étranger en allemand langue étrangère et deuxième langue, ainsi qu'en alphabétisation pour les adultes. Annet Berntsen, de l'Université d'Amsterdam et de l'ITTA, ayant démissionné, a été remplacée par Elwine Halewijn. Annet et Elwine sont enseignantes, chercheuses et formatrices d'enseignants pour le néerlandais sur le lieu de travail.

Les candidats s'intéressaient aux besoins linguistiques des migrants sur le lieu de travail et considéraient que cette question devait être étudiée afin de mieux servir les besoins et intérêts de leurs organisations et des pays où ils vivaient. Ils savaient que la plupart des pays européens accueillent des travailleurs migrants / d'autres ethnies qui vivent et travaillent dans ces pays pour plusieurs raisons et projettent ou sont contraints d'y rester définitivement ou pour une très longue période. Les candidats savaient aussi qu'un grand nombre de travailleurs migrants / d'autres ethnies n'avaient reçu aucune formation professionnelle et que, lorsqu'ils en avaient reçu une dans leur pays d'origine, elle n'était le plus souvent pas reconnue dans les pays d'accueil. Les candidats étaient d'avis que les différences entre les cultures d'apprentissage sont des facteurs importants qui doivent être pris en compte lors de la mise en place des formations.

Dans ce contexte, le développement des compétences communicationnelles et linguistiques est un prérequis indispensable à une intégration réussie sur le lieu de travail, tant sur le plan social que professionnel, mais il contribue aussi de manière déterminante à la capacité d'exercer une profession, de se recycler et de trouver un nouvel emploi. Les candidats souhaitaient en particulier trouver un moyen d'améliorer les compétences communicationnelles et linguistiques des travailleurs migrants n'ayant aucune formation professionnelle formelle sur le lieu de travail et de valoriser les compétences des enseignants et des concepteurs de formations de façon à ce qu'ils puissent mettre en place des formations à vocation professionnelle, ainsi qu'améliorer la qualité et l'efficacité des formations existantes. Le plan d'action du projet est né de la volonté de mener une étude préliminaire sur ces questions et de dresser un état des lieux de l'enseignement professionnel / sur le lieu de travail de la deuxième langue en Europe. Le plan d'action entendait ensuite s'appuyer sur cette étude pour adapter les instruments existants afin d'évaluer les besoins dans ce domaine, en s'intéressant notamment aux activités communicationnelles; il visait aussi à recueillir et à analyser quelques exemples de « scénarios » authentiques, oraux ou écrits et en anglais, sur le lieu de travail, afin de montrer comment intégrer l'évaluation des besoins dans une pratique professionnelle concrète. Des questionnaires portant sur l'enseignement de la deuxième langue ont été distribués aux participants, nommés par leurs Agences nationales respectives. Le nombre de réponses au questionnaire n'est pas particulièrement élevé, notamment en raison du court intervalle de temps compris entre la nomination par l'Agence nationale et le premier atelier. On peut probablement aussi invoquer le fait qu'un grand nombre de participants ne travaillaient pas dans le domaine de la deuxième langue et n'avaient pas directement accès aux informations requises.

## Lancaster se joint au projet

En 2000, j'étais Directrice adjointe du « Workplace Basic Skills Network » (le *Réseau des compétences professionnelles de base*), une association nationale financée par le gouvernement et basée à l'Université de Lancaster. Vers la fin de la première année du projet, j'ai été contactée et invitée, en tant que déléguée de la Grande-Bretagne pour la langue sur le lieu de travail, à rejoindre l'association. Je m'intéressais à la manière dont le projet pouvait informer des pays européens, participant ou non au projet, sur l'enseignement des langues, ainsi que sur l'alphabétisation sur le lieu de travail.

J'étais présente au premier atelier en juin 2000, organisé au CELV à Graz. L'atelier réunissait des représentants de 21 pays, ayant une expérience plus ou moins grande de l'enseignement des langues et/ou de l'alphabétisation sur le lieu de travail. Les pays représentés à cette réunion étaient les suivants: l'Allemagne, l'Autriche, la Croatie, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la Grèce, la Hongrie, l'Islande, la Lettonie, la Lituanie, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque, la Roumanie, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Suisse.

Certains représentants, notamment ceux des Pays-Bas, du Royaume-Uni, de la Norvège et de l'Allemagne, avaient une expérience approfondie de l'enseignement des langues sur le lieu de travail. D'autres, par exemple notre collègue d'Espagne (un pays où cette question et cet enseignement sont encore très nouveaux), avaient une certaine expérience dans le domaine, mais la plupart n'en avaient aucune. Le premier atelier a permis à tous les participants de mettre en commun leur expérience et leurs compétences en matière d'enseignement des langues aux adultes et de comparer les différentes politiques et possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail. Ceux d'entre nous qui avaient une expérience à partager ont présenté des exposés à l'ensemble du groupe. Nous disposions pour cet atelier de moyens satisfaisants et des traducteurs anglais et allemands étaient présents.

En raison du fossé linguistique, géographique et culturel entre les participants, il était important de parvenir à créer de solides liens d'amitié et de collaboration. Le CELV a organisé des dîners et des excursions en groupes; les coordinateurs ont réuni les personnes au sein de sous-groupes consacrés à différents aspects du projet, en veillant tout particulièrement à inclure les pays les moins expérimentés en matière d'enseignement des langues sur le lieu de travail. Quelques chercheurs et/ou formateurs très expérimentés ont regretté de ne pas pouvoir faire profiter de leurs compétences les représentants qui, ce domaine étant encore nouveau pour eux, souhaitaient obtenir des informations: le CELV et les coordinateurs considéraient en effet qu'il était important que les solutions émanent du groupe dans son ensemble. Une telle hétérogénéité est fréquente lors des rencontres trans-européennes et elle avait été anticipée, du moins dans une certaine mesure.

Au cours de la deuxième année, Annet Berntsen a quitté le projet pour d'autres fonctions et elle a été remplacée par Elwine Halewijn, de l'ITTA. En septembre 2001, la deuxième réunion plénière du réseau a réuni 23 participants; certains d'entre eux

remplaçaient pour leur pays ceux qui ne pouvaient plus y assister, d'autres apportaient le regard neuf d'un nouveau pays participant. Cet atelier a été perçu à la fois comme profitable (présence de collègues expérimentés, contribution et diffusion élargies) et difficile (certains nouveaux membres n'avaient dans leur pays aucune expérience en matière d'enseignement des langues sur le lieu de travail, qu'il s'agisse de politique ou de pratique; ils ont dû combler leur retard par rapport à l'avancement du projet).

Le Directeur exécutif du CELV, Michel Lefranc, et Josef Huber, le Directeur des programmes, ont tous deux souligné l'importance du réseau et de la réalisation d'un produit concret pour 2002. Josef Huber a recommandé d'aller au bout de quelques activités plutôt que de proposer des produits non finis. Il a, par conséquent, demandé aux participants de rester réalistes quant aux décisions prises et aux échéances fixées. Nous sommes parvenus à un accord sur des objectifs et sur un produit: une publication qui exploiterait du mieux possible les ressources d'un nombre maximal de pays représentés dans le groupe.

J'ai présenté deux exposés: l'un sur le rôle de l'enseignant en tant que consultant pour les formations en entreprise; l'autre sur les recherches que j'ai menées dans le cadre de mon doctorat concernant les rapports de pouvoir dans l'entreprise. Mes exposés soulignaient le fait qu'une formation linguistique proposée dans une entreprise devait toujours, loin de l'ignorer, prendre en compte l'organisation de l'entreprise. Cette exigence avait une incidence sur le profil professionnel et le rôle des enseignants. Ceux-ci devaient, lors de la conception, de la délivrance et de l'évaluation d'une formation linguistique, envisager l'entreprise comme un tout.

Elwine Halewijn a posé la question de la détermination des objectifs dans les formations linguistiques en entreprise et souligné le fait que les objectifs de celle-ci devaient être pris en compte lors de la détermination de l'objectif du cours, ainsi que les objectifs linguistiques et pédagogiques des formateurs. Elle a par ailleurs évoqué les recherches concernant la mesure des résultats des formations en langues sur le lieu de travail. Enfin, elle a fourni des informations générales sur les résultats de la recherche évaluative concernant un projet de formation des personnels de nettoyage à l'Université libre d'Amsterdam.

Au cours de cette deuxième rencontre, des problèmes qui étaient restés implicites lors de la rencontre précédente ont été soulevés et examinés. Deux raisons peuvent être avancées: beaucoup d'entre nous commençons à mieux nous connaître et, pour les nouveaux membres, il était nécessaire d'exprimer clairement les objectifs. Le CELV a de nouveau accueilli les réunions organisées dans la journée, cette fois dans ses nouveaux locaux à Graz. Nos travaux se sont prolongés au-delà des réunions officielles, dans le couvent où nous logions tous. Les coordinateurs doivent ici être salués pour la souplesse avec laquelle ils ont su, lorsque les décisions antérieures étaient contestées, reconsidérer les objectifs fixés initialement et changer de cap chaque fois que cela était jugé nécessaire. Nous avons finalement constitué sept réseaux, chargés chacun de rédiger un chapitre de l'ouvrage sous la direction d'un coordinateur.

Au deuxième semestre de 2001, j'ai démissionné de mes fonctions à l'Université de Lancaster pour retourner en Nouvelle-Zélande, mais j'ai continué à travailler sur le projet. En raison de l'éloignement géographique, la plus grande partie de nos travaux se faisait maintenant par courrier électronique. Quels que soient les progrès de la technologie, ce mode de travail était difficile pour chacun d'entre nous et nous avons probablement tous passé de nombreuses heures à préciser les intentions, demandes, propositions, etc. des uns et des autres avant de pouvoir poursuivre nos travaux. J'ai à nouveau été invitée à rejoindre l'équipe de coordination des réseaux en avril 2002.

Il avait été décidé que, à cette date, plusieurs tâches seraient achevées, notamment l'élaboration, la diffusion et le retour d'une enquête, la constitution d'un glossaire et des travaux visant à tirer les enseignements de l'enquête applicables à la pratique. Entre autre pour les raisons mentionnées plus haut et parce que les personnes accomplissaient ces travaux bénévolement parallèlement à leurs activités ordinaires, les délais n'ont pu être respectés et la réunion de 2002 ne pouvait s'appuyer, pour faire avancer le projet, que sur peu de réalisations concrètes. Nous avons cependant découvert que cette équipe de coordination était capable d'aller de l'avant d'une manière différente et capitale.

Nous avons pris le temps d'établir en quoi nos approches convergeaient et divergeaient. Nous sommes ainsi parvenus à mieux préciser nos objectifs et les moyens de les atteindre, mais aussi à renforcer la confiance entre les participants. Ce résultat était tout aussi inattendu que profitable. Confrontés à de tels impératifs de distance et de temps, nous devons avoir une approche théorique concertée et une forte confiance entre les membres du groupe. Nous nous sommes demandé si cette discussion n'aurait pas dû intervenir au début du projet. Matilde Grünhage-Monetti est consciente du fait que le « retard » avec lequel ces questions fondamentales ont été traitées a peut-être ralenti le processus pour quelques collègues très expérimentés qui ont investi une grande énergie dans le projet et accomplissent la majeure partie du travail. Une telle discussion n'aurait pas servi à grand-chose dans un groupe composé de nombreuses personnes ayant des bagages universitaires et politiques différents et une maîtrise variable des langues de travail. Il nous a semblé qu'une discussion sur les approches théoriques menée au début du projet n'aurait profité qu'à quelques participants. On ne peut discuter convenablement de questions « politiques », par exemple celle de notre position en tant que spécialistes agissant dans un contexte de rapports de pouvoir, que dans un climat de confiance réciproque et si les individus ont le sentiment de pouvoir s'exprimer librement. Les participants sont nommés par leurs agences nationales et sont ainsi d'une certaine façon des représentants de leur pays, ce qui peut avoir posé problème à certains d'entre eux. J'aimerais voir ce qui se passerait si un projet *commençait* par une tentative de définition des perspectives des coordinateurs et des participants, avant le début des activités de conception.

Nous avons certes consacré du temps à une telle discussion, mais nous avons maintenant la certitude que nous étions capables de relire et corriger les travaux des uns et des autres sans froisser les susceptibilités de leurs auteurs et ces travaux allaient donc pouvoir circuler et être améliorés beaucoup plus vite.

Cette rencontre a été l'occasion d'une autre découverte: l'hétérogénéité des expériences des participants dans le domaine avait incontestablement ralenti les progrès. Nous attachions de l'importance à la diversité des ressources, mais nous concédions aussi que la nécessité d'obtenir des résultats était tout aussi capitale et que nous devrions à l'avenir choisir une composition différente pour le groupe.

Le projet doit être terminé pour septembre, mais nous attendons encore les contributions de certains participants. Nous les leur avons demandées à de multiples reprises, en leur rappelant que la participation à la réunion finale dépendait de l'achèvement de leur article. Ceci est regrettable pour l'ensemble du groupe, puisque leur incapacité à produire cette contribution tient notamment à leur inexpérience dans le domaine de l'enseignement des langues et de l'alphabétisation sur le lieu de travail et que ce problème aurait dû être traité dès le début du projet.

La plus grande partie du travail final sera accompli par les coordinateurs eux-mêmes, ce qui pose problème à ceux d'entre nous qui ne sont pas salariés, puisque les subventions ne couvrent que très imparfaitement leur participation, et à ceux qui le sont, mais qui doivent travailler pour le projet sur leur temps de loisirs. Nous nous sommes néanmoins engagés à fournir une documentation utile et abondante sur ce domaine, à laquelle nos partenaires européens et toute autre personne intéressée pourront accéder par Internet. En outre, en septembre 2002, un atelier de présentation est prévu à Graz, au cours duquel seront donnés des exposés sur les développements, les expériences et les résultats.

L'événement de Graz commencera par une réunion des groupes de réseau sur deux jours, avec un bilan des travaux accomplis à ce jour, une discussion des questions restant à traiter et l'adoption de décisions définitives (concernant principalement les travaux restant à terminer, la publication, etc.). Ensuite, une rencontre réunira pour deux jours les nouveaux représentants des responsables politiques nationaux et européens, ceux des partenaires sociaux et, lorsque cela sera possible, ceux des organisations de migrants, ainsi que des spécialistes de l'éducation des adultes pour les matières concernées. Notre objectif est de garantir que les représentants des pays qui n'ont pas participé au projet soient invités. L'équipe de coordination présentera le projet et les problèmes traités en les replaçant dans leur contexte politique, économique, social et scolaire.

Les difficultés rencontrées au cours des travaux, telles qu'elles ont été décrites ci-dessus, seront regroupées par thèmes et leur nature précisée (technique, scolaire, politique, etc.). Les points soulevés lors de la discussion avec les participants à l'atelier seront intégrés au texte final.

En 2003, deux ateliers régionaux sont prévus, dans deux régions européennes stratégiques sur le plan géopolitique:

- un atelier régional des pays de langue allemande: DACHL (Bonn, du 13 au 17 février 2003). L'atelier profitera du fait que les quatre pays en question ont la même langue;

- un atelier régional en Espagne, à la suite d'une invitation officielle de l'Agence nationale.

Les ateliers ont pour objectifs de développer et d'expérimenter différents types d'ateliers régionaux et de diffuser de manière plus intensive les résultats obtenus et les découvertes d'Odysseus et, peut-être, de faire apparaître des groupes de coopération interlinguistique au-delà du niveau régional. Les invitations s'étendront aux spécialistes de l'éducation des adultes responsables des politiques de l'enseignement des (deuxièmes) langues, aux responsables politiques, aux parties concernées, aux partenaires sociaux et aux organisations de migrants dans les pays visés.

Notre « Odyssée » est jusqu'à présent une expérience stimulante et enrichissante, aussi accaparante soit-elle. Une évaluation honnête menée au niveau structurel se doit d'identifier la nature des problèmes rencontrés, en particulier l'inadéquation entre les ressources investies et les résultats tangibles et immédiats (la publication). Ces ressources sont-elles à la hauteur du projet (compte tenu du problème, de la personnalité des coordinateurs, de la composition du groupe, etc.)? Quels critères, aides et dispositifs de suivi peuvent servir à l'avenir pour permettre un investissement plus efficace des ressources?

En dépit des questions et problèmes soulevés par le projet, nous pensons que les participants ont réussi à rassembler et à partager des informations nouvelles, importantes et utiles pour les pays européens qui améliorent l'enseignement des langues pour les migrants.



## **Etude de cas n° 7 –**

# **Les innovations dans le domaine de l'apprentissage des langues**

**Anne Stevens, Open University, Royaume-Uni**

Les deux dernières études de cas n'appartiennent pas au programme d'activités à moyen terme du CELV. Elles concernent néanmoins directement la mise en œuvre des approches innovantes (l'Open University britannique a fait œuvre de pionnière dans le domaine de l'enseignement à distance) et l'étude d'une question importante liée à l'efficacité de l'utilisation intensive du temps d'apprentissage par opposition au modèle extensif traditionnel.

L'étude d'Anne Stevens décrit la manière dont l'Open University a étendu ses activités à l'apprentissage des langues, pour lequel l'enseignement à distance avait initialement été jugé inadapté: on pensait que le contact personnel et l'enseignement direct étaient indispensables. L'étude montre comment les besoins des apprenants ont été pris en considération et expose la manière dont les aspects sociaux de l'apprentissage peuvent être préservés si l'organisation et les ressources nécessaires sont disponibles.

## **Contexte**

L'Open University (OU) existe depuis 1971. Avec plus de 200 000 étudiants, inscrits dans une vingtaine de disciplines, c'est la plus grande université du Royaume-Uni; elle représente dans ce pays 21% de l'ensemble des étudiants de l'enseignement supérieur à temps partiel. Ses formations sont proposées dans l'Europe entière et dans de nombreux autres pays. Aucune qualification n'est requise pour entrer en premier cycle. Plus du tiers des étudiants ont, au début de ces formations, un niveau d'études inférieur à celui qui est habituellement demandé à l'entrée dans l'enseignement supérieur. La quasi-totalité des étudiants suivent des cours à temps partiel et environ 70% conservent un emploi à temps complet pendant la durée de leurs études. Les étudiants sont admis à partir de 18 ans, mais les deux tiers ont entre 25 et 44 ans.

Depuis les années 1980, l'OU considère qu'un curriculum où ne figure aucune langue vivante est incomplet et déséquilibré. Les succès accumulés dans un large éventail de disciplines ont démontré que les solides principes pédagogiques de l'enseignement ouvert et à distance étaient applicables à de nombreux domaines d'études. En 1991, riche de cette expérience, l'OU a décidé d'introduire les langues dans son curriculum. Ces nouvelles formations allaient constituer une matière supplémentaire, parfaitement

intégrée dans le curriculum du premier cycle. Elles seraient proposées dans les mêmes conditions d'ouverture que les autres disciplines et seraient dès le départ parfaitement opérationnelles partout au Royaume-Uni et en Europe.

La réticence initiale de l'OU à proposer des formations en langues vivantes provenait d'une appréhension foncière quant à leur compatibilité avec l'enseignement ouvert et à distance. Cette appréhension était liée aux incertitudes concernant l'applicabilité à l'enseignement des langues de méthodologies rigoureuses mais, à cette époque, solidement éprouvées. Ces formations seraient-elles efficaces, étant donné la complexité de l'organisation de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation dans le cadre d'un apprentissage ouvert assisté et dans une discipline exigeant de multiples compétences? Il existait cependant à cette époque déjà d'autres exemples de réussites dans le domaine de l'enseignement des langues à distance. Ce dernier argument a été décisif pour tenter l'entreprise.

Il fallait alors tirer les leçons et utiliser les bases de cette expérience riche et variée en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues pour l'appliquer à la conception de nouveaux cours de langues. Les raisons qui avaient au départ fait hésiter à développer l'apprentissage des langues en adaptant les systèmes d'organisation et de structure appliqués par l'Open University étaient maintenant, pour beaucoup d'entre elles, celles auxquelles la nouvelle équipe était confrontée pour la conception des premières formations.

## **Premières étapes**

En termes d'organisation, les tâches ont inévitablement été accomplies dans l'ordre où elles se présentaient, mais en ayant toujours à l'idée ce que seraient les étapes suivantes afin de garantir que les nombreuses pièces de ce puzzle complexe finiraient toutes par trouver leur place.

Le point de départ de tout apprentissage sont les supports utilisés. L'OU a conclu un accord avec la BBC pour la production de supports audio et vidéo et, le cas échéant, pour la diffusion d'émissions de radio et de télévision, qui viennent en complément de l'enseignement ou qui font partie intégrante de l'apprentissage. Les premières décisions prises concernaient donc le moment et la manière d'utiliser ces outils, parallèlement aux supports écrits, plus classiques, afin d'optimiser les possibilités d'apprentissage. L'expérience montre que l'équilibre entre ces différents supports est souvent déterminé par des questions budgétaires et des positions pédagogiques. La vidéo, en particulier lorsqu'il s'agit d'émissions, est très onéreuse, alors que les supports audio sont assez faciles à produire et peu coûteux. L'écrit est indispensable pour tous les supports d'apprentissage à domicile. Le format et le style des supports écrits ont une influence capitale sur l'apprentissage et les efforts accomplis pour améliorer leur mise en page et les rendre plus agréables à lire sont récompensés, mais ici aussi se pose le problème du juste équilibre entre les considérations pédagogiques et budgétaires.

La structure d'organisation et la conception des cours visent à ce que l'apprentissage soit accessible au plus grand nombre. C'est la raison pour laquelle les formations classiques utilisent des textes, audio ou écrits, auxquels chaque apprenant peut aisément accéder à domicile. De la même manière, le style du texte et la langue de l'enseignement ont pour objectif la communication efficace avec un large public. Le texte doit à la fois être accessible à un apprenant débutant et présenter de solides bases structurelles pour l'apprentissage.

Ces décisions ont évidemment nécessité d'avoir recours aux conseils de spécialistes et il est devenu habituel, au sein des équipes, d'associer au processus de développement des personnes ressources possédant des savoirs et savoir-faire dans une spécialité.

Concernant les médias utilisés, il a été décidé sur les conseils de telles personnes que les documents vidéo feraient partie intégrante des formations, mais que l'utilisation d'émissions serait limitée afin de permettre une plus grande variété de supports audio et d'investir davantage dans l'écrit. Les documents vidéo sont produits en premier, afin de planifier leur structure et d'organiser les autres éléments autour de ce support. On s'assure ainsi que la vidéo s'intègre parfaitement dans le modèle d'apprentissage. L'équipe doit donc concevoir d'entrée l'ensemble de la structure et prévoir les caractéristiques de la vidéo dans la structure globale du cours.

## **La première formation en français**

Il a été décidé d'intégrer les différents médias et d'introduire le nouvel apprentissage sous des formats aussi variés que possible. On voulait également équilibrer soigneusement l'utilisation de documents authentiques et celle de textes enregistrés en studio. L'objectif global était de fournir une structure qui permette à l'apprenant de progresser jusqu'à un niveau acceptable de maîtrise de chaque thème dans différents styles et modes d'expression convenant à un locuteur adulte de cette langue.

Lorsque l'équilibre entre les différents médias a été arrêté et que les relations qu'ils entretiennent entre eux ont été définies, le processus de rédaction des spécifications a pu commencer. Des questions telles que l'intérêt et le rôle de la vidéo pour un apprenant isolé, ou le moment, le lieu et l'utilité des enregistrements audio, ou encore le texte en tant que « média principal » donnent toutes naissance à d'intéressantes réflexions. Beaucoup de ces questions concernent chaque personne apprenant une langue et l'organisation de tout type d'étude s'écartant du modèle traditionnel de la classe.

L'expérience des autres disciplines montre que les apprenants accordent davantage d'importance aux documents écrits et audio qu'aux autres supports, pour des raisons de facilité d'utilisation et de simple commodité. Ces supports constituent pour l'apprenant des objets personnels, puisqu'il peut les emporter avec lui. La vidéo est au contraire statique et tend par conséquent à être d'un usage limité et elle n'est le plus souvent pas accessible à domicile. De telles considérations ont conduit à modifier le format de départ, où les différents médias étaient extrêmement intégrés, afin de prendre en

compte ces conditions. Les circonstances de l'apprentissage, définies en termes de temps et de place disponibles, ont ensuite conditionné un grand nombre d'évolutions. L'apprenant doit savoir avant de commencer à étudier de quels équipements il aura besoin, le temps qu'il devra consacrer au chapitre dans son ensemble et aux différentes activités. Les apprenants doivent pouvoir organiser leur étude selon leur mode de vie et leur situation particulière.

La vidéo et les émissions augmentent la valeur et le « prestige » de l'apprentissage, mais elles présentent un intérêt limité pour l'apprenant isolé. Les supports audio sont les principaux outils pour l'entraînement personnel et le développement de compétences d'expression orale. Ces supports ont reçu un soin particulier afin de tester et de perfectionner des modalités d'apprentissage imaginatives et novatrices et divers supports d'entraînement. Les supports audio peuvent s'adapter à une grande variété d'utilisations et de ressources. Ils s'ajoutent aux supports authentiques en mettant à la disposition de ceux qui y ont accès des documents supplémentaires. Ces supports peuvent aussi proposer des enregistrements en studio partiellement préécrits qui offrent différentes situations d'écoute pouvant convenir à autant d'objectifs d'apprentissage. Les exercices et activités peuvent être conçus pour servir de multiples objectifs pédagogiques. Ils peuvent être divers et de difficulté variable afin de favoriser des programmes motivants et variés. Les apprenants peuvent les utiliser indifféremment pour travailler la fluidité ou l'exactitude de leurs productions. En mesurant la durée de leurs productions orales, ils peuvent vérifier par eux-mêmes les progrès accomplis et le profit tiré des exercices d'entraînement. Cette possibilité pour les apprenants de suivre et d'avoir accès à des signes concrets de leurs progrès est une des caractéristiques principales du cycle d'enseignement.

## **Intégrer le processus d'enseignement et d'apprentissage**

Les programmes doivent respecter les normes fixées à l'enseignement supérieur et les résultats et les niveaux de sortie doivent être comparables à ceux des cours similaires proposés dans les autres établissements d'enseignement supérieur. L'équilibre entre le développement de l'ensemble des compétences et l'introduction de contenus suffisamment récents et motivants est une des principales questions que doivent résoudre les concepteurs de supports.

La structure du curriculum et la définition du rôle exact de chacun au sein de la formation ont été développées avec précision. Les sources d'apprentissage ont été classées sous diverses catégories qui comprenaient notamment les connaissances supposément acquises lors d'un apprentissage antérieur, les éléments devant être appris en vue d'une évaluation et essentiels pour la formation, d'autres éléments pour lesquels seules la reconnaissance et la connaissance passive étaient requises et qui ne devaient pas faire l'objet d'une évaluation spécifique, etc. Chacune de ces catégories est définie pour chaque domaine de compétence. Tous les apprentissages indispensables devaient être traités de manière appropriée, mais aussi apparaître sous des formes qui

permettaient aux apprenants de s'auto-évaluer, de réviser et de consolider leurs connaissances au cours de leur progression. Le test qui clôt la formation est une caractéristique essentielle des études de l'OU, indispensable à leur agrément.

L'expérience montre que les apprenants adultes recherchent fréquemment la perfection dans l'exécution de chacune des tâches et à chaque étape. En fait, la structure distinguait plusieurs priorités et les étudiants ont dû apprendre à accorder plus ou moins d'importance aux différents aspects de la langue selon le stade d'avancement dans la formation. C'est habituellement l'enseignant qui gère ces questions dans la classe, mais, dans l'auto-apprentissage assisté, l'apprenant doit s'impliquer dans ce processus et le mener efficacement, sinon le temps consacré à l'étude augmentera exagérément et l'apprenant ne pourra continuer à progresser. Ces questions, ainsi que la difficulté de parvenir à la fois à proposer des contenus variés et à progresser à un rythme approprié dans l'étude des documents, sont indubitablement les domaines les plus complexes du développement.

Les supports destinés à être utilisés à domicile, en l'absence généralement d'un enseignant, doivent être faciles à comprendre et à étudier. Tout problème de clarté des consignes ou des conseils traduit un défaut de la structure et s'avèrera finalement préjudiciable à l'apprentissage. Il est difficile d'équilibrer et d'intégrer les médias et de couvrir le curriculum au moyen d'activités diverses.

Nous avons rapidement compris pourquoi tous les projets de l'OU sont menés dans le cadre de l'équipe de conception des formations: l'expérience, les opinions et les critiques des autres membres garantissent l'assurance de qualité tout au long du processus de développement. Un nombre aussi grand que possible de personnes sont invitées à lire et à critiquer le document en cours d'élaboration; elles peuvent être des membres de l'équipe, des personnels d'autres disciplines ou des lecteurs critiques externes. Lors de chacune des trois phases de rédaction, les documents sont testés sur des groupes d'apprenants éventuels et adaptés en fonction des observations faites lors du test.

## **Structurer l'enseignement**

Le contenu est le véhicule d'apprentissage. Il est essentiel d'apprendre à associer une structure linguistique et un emploi de cette structure et c'est finalement ce qui sera testé et évalué. Le contenu de l'évaluation est un condensé de cet apprentissage fondamental et le processus définit à la fois la norme globale de la formation et le niveau attendu à sa sortie. Les apprenants qui étudient à temps partiel doivent soigneusement partager leur temps entre leurs différentes activités, ce dont ils sont bien conscients: ils organisent souvent leurs études autour des savoirs requis pour les évaluations. En d'autres termes, les apprenants survivent à la formation dans le contexte de leur vie quotidienne en allant à l'essentiel. Les recherches montrent qu'ils étudient de manière anarchique en apparence, mais qu'ils suivent en réalité des plans individuels visant à

réussir aux évaluations et pas nécessairement à couvrir le contenu dans toute sa complexité.

Le thème doit cependant présenter un intérêt en lui-même pour que les apprenants poursuivent la formation. Les cours sont proposés sur une période d'environ six ans, si bien qu'ils ne peuvent correspondre à l'actualité immédiate; les thèmes choisis présentent généralement un intérêt durable. L'apprentissage est organisé en cycles mensuels, une évaluation sous une forme quelconque intervenant après quatre semaines d'étude. Les équipes ont décidé d'adopter cette période comme l'unité de temps pour le traitement des différents thèmes: actuellement, chaque mois est consacré à un thème ou un aspect différent du monde contemporain. Ce modèle permet de garantir la diversité tout au long des huit mois que dure la formation, mais il est lourd en termes de vocabulaire et de charge lexicale, puisque chaque thème est abordé sous différents aspects à travers les différents médias.

Toutes les équipes, en particulier celles qui sont responsables des nouvelles disciplines à l'OU, participent à un programme d'évaluation formelle en terme de développement de leurs supports en cours de production. Ce processus a démontré, comme on s'y attendait, qu'il était bénéfique de disposer d'une grande variété de textes et d'exercices et, plus particulièrement, que les apprenants avaient besoin de beaucoup de temps pour effectuer leur nouvel apprentissage. Les tests ont montré qu'en privilégiant trop lourdement le contenu, on faisait naître un déséquilibre entre le temps prévu pour l'étude et les priorités d'apprentissage; les apprenants ne pouvaient étudier les textes dans le temps prévu pour cette étude.

Le minutage des activités est un aspect essentiel des supports produits par l'OU. Les cours sont conçus en termes d'heures d'étude hebdomadaire et ce nombre d'heures définit quant à lui la valeur universitaire de la formation, sous forme de « points » comptabilisés en vue d'un diplôme de premier cycle. Pour que l'apprenant à domicile puisse organiser son apprentissage, il doit avoir une idée réaliste et précise du temps d'étude requis pour les différentes parties de la formation. L'équipe doit, elle, parvenir à définir avec précision le temps alloué aux différentes activités d'apprentissage et cette exigence devient un principe organisationnel en fonction duquel se décident les priorités pédagogiques. Les tout premiers tests ont montré que l'envie de transmettre un contenu très riche ne laissait pas assez de temps pour le développement des compétences pendant l'apprentissage. En fait, une grande partie du contenu devait être abandonnée à ce stade. Le difficile équilibre entre les contenus et le développement des compétences continue de poser problème et l'expérience des apprenants continue d'enrichir le processus grâce à leurs observations sur les supports pédagogiques.

## **Le rôle de l'apprenant**

Les apprenants ont besoin d'informations et de conseils clairs au sujet du contenu des évaluations et de ce qu'ils doivent savoir, apprendre, ce à quoi ils doivent s'exercer pour réussir dans leurs études. Les plus doués peuvent inclure des contenus, exercices ou

tâches et activités supplémentaires selon leurs choix. Leur décision concernant les domaines qu'ils souhaitent étudier repose sur de solides structures pédagogiques qui garantissent que les individus peuvent définir leurs propres besoins d'apprentissage et, par conséquent, l'apprentissage lui-même à travers les supports. Les structures, la conception, le contenu et les fondements pédagogiques fonctionnent mieux lorsque l'apprenant comprend l'arrière-plan théorique et le processus et qu'il peut ainsi répondre plus efficacement à ses attentes personnelles.

Le transfert de cette responsabilité à l'apprenant est une caractéristique essentielle de l'apprentissage ouvert et à distance et de toute forme d'apprentissage autonome. L'acquisition de ces compétences et de cette compréhension s'inscrit dans la structure de la formation, parallèlement à l'enseignement de la langue.

Il est apparu clairement que les apprenants doivent développer deux types différents de compétences: celles qui concernent la langue et celles qui sont liées à son étude (l'utilisation du dictionnaire, la lecture sélective, l'écoute globale, l'écoute détaillée, etc.). Par ailleurs, les apprenants développent ces compétences dans le cadre d'un auto-apprentissage et elles doivent donc faire partie intégrante du processus général d'apprentissage. Les apprenants doivent avoir connaissance de ce processus, au moyen d'explications claires des activités et exercices proposés dans les supports, mais aussi des raisons pour lesquelles ces tâches doivent être accomplies. Ce n'est qu'en comprenant ainsi clairement le processus d'apprentissage que les apprenants peuvent se former une opinion et décider pour eux-mêmes de la conduite de leur étude.

Il est indispensable de savoir concevoir un programme d'apprentissage personnalisé et de développer des procédures et des modèles qui répondent aux besoins des personnes. Les supports, même si leur structure est rigide et mûrement réfléchi, sont un support d'apprentissage pour l'apprenant qui doit les utiliser de manière efficace et les adapter à ses exigences. Celles-ci peuvent avoir deux sources: les priorités personnelles, par exemple le désir d'améliorer ses compétences en expression orale, et les besoins de la formation, c'est-à-dire la réussite lors de l'évaluation et l'obtention du diplôme. Les étudiants peuvent choisir de privilégier la première, au détriment de la deuxième. La motivation pour atteindre des objectifs d'apprentissage personnels plutôt que des résultats officiels est parfois prépondérante. La décision est laissée à l'apprenant, mais elle doit être prise en connaissance de cause. En comparaison avec les étudiants inscrits dans d'autres disciplines, ceux qui choisissent les langues ont des comportements atypiques: actuellement, 20% d'entre eux choisissent de ne pas passer les tests formels du diplôme, soit un pourcentage supérieur à celui relevé dans les autres disciplines. Les apprenants continuent à étudier tout au long des trois formations du programme, ce qui peut laisser penser que leur motivation tient au fait qu'ils voient souvent les langues comme un outil du quotidien et pas toujours comme une compétence nécessitant une sanction officielle.

Quel que soit le choix des apprenants, leur apprentissage sera d'autant plus efficace qu'ils comprendront bien son processus. S'ils s'impliquent activement dans le processus d'apprentissage et s'ils le comprennent bien, ils vont pouvoir s'y engager et le maîtriser.

Les apprenants doivent avoir conscience de leurs besoins, pouvoir se fixer des priorités adéquates et organiser leur temps de manière à optimiser leurs efforts. L'apprentissage, en particulier lorsqu'il se fait à domicile, repose sur l'autodiscipline et de solides habitudes de travail. Les supports doivent accorder le temps nécessaire à ce que « l'enseignement par l'écrit » soit lu intégralement et, surtout, qu'il soit assimilé et appliqué, si l'on veut que l'étudiant travaille et apprenne efficacement. L'expérience a montré que les apprenants à distance doivent développer ces compétences et, surtout, qu'ils doivent leur consacrer un temps considérable dans le cadre de leurs études, puisqu'ils travaillent avec une grande autonomie.

## **Organiser l'apprentissage**

Les apprenants choisissent cette méthode et ce mode d'apprentissage pour des raisons très diverses; leurs intentions ne diffèrent cependant pas de celles des personnes qui choisissent des modes d'apprentissage plus traditionnels. Les informations recueillies auprès d'apprenants potentiels ou effectifs montrent que les motivations et les attentes de ceux qui suivent un apprentissage ouvert assisté sont exactement les mêmes que pour n'importe quel autre apprenant en langue. Le souhait de s'exprimer et de communiquer prime toujours sur les autres motivations. Il appartient donc aux universitaires de concevoir des méthodes pédagogiques qui permettront d'atteindre de tels résultats au moyen de nouvelles méthodologies et non de modifier ces résultats.

Les conseils avisés, l'aide et les encouragements que peut donner tout bon enseignant sont indispensables à la promotion de l'apprentissage. Les compétences sont acquises grâce à l'étude des textes, aux activités, aux exercices et aux conseils du tuteur. La formation propose au fil des mois un équilibre entre les différentes compétences linguistiques. Dans une leçon type, le nouveau thème pourrait être introduit au moyen de la vidéo. Ce média se prête mal à l'auto-apprentissage et il est donc souvent utilisé pour la compréhension globale et les aspects culturels. La vidéo n'est pas un outil d'enseignement essentiel, même si cette phase s'accompagne habituellement d'activités. Les points étudiés sont introduits au moyen de documents authentiques, ou qui en ont l'apparence, écrits ou audio. Ils sont exploités de diverses manières, par exemple pour la compréhension et pour des activités linguistiques de production. L'apprenant sait en permanence sur quel point porte l'exercice et quel est le résultat attendu.

La production orale est habituellement travaillée sous la forme d'activités diverses et l'apprenant est encouragé à enregistrer ses productions, à les réécouter et à les comparer avec l'original ou avec ses productions antérieures. Le rôle du journal de bord personnel peut être déterminant à ce stade. Il permet aux apprenants d'enregistrer les progrès accomplis, mais aussi, lorsque cela est possible, leur sentiment sur leur travail, notamment les points où ils pensent pouvoir s'améliorer. Etant donné la variété des compétences traitées, ils peuvent passer un temps assez long avant que la même activité soit à nouveau travaillée. Les impressions « à chaud » sont une mine d'informations sur leur apprentissage. Elles sont aussi utiles lorsqu'ils rencontrent une activité similaire et qu'ils peuvent comparer sur pièce plutôt qu'à l'aide de leurs

souvenirs. Les progrès accomplis ainsi sont habituellement considérables et constituent un puissant facteur de motivation.

Cette approche implique un engagement actif de l'apprenant. A chaque étape, il est incité à vérifier les progrès accomplis pour différentes compétences, à en prendre note et à tenir un journal des activités. Celui-ci devrait mentionner les résultats obtenus, mais aussi des aspects plus affectifs: par exemple la manière dont l'apprentissage s'est déroulé, le temps consacré à l'étude et le respect ou non des conseils pédagogiques. Ce n'est qu'en notant toutes ces données que les progrès peuvent être constatés et les résultats, actuels et à venir, comparés.

L'apprenant peut, à partir de ces notes, commencer à définir ses propres modèles d'apprentissage, identifier des faiblesses et des points forts et apprendre progressivement à développer des techniques permettant de dépasser les difficultés et consacrer le temps nécessaire à l'entraînement dans ces domaines d'acquisition de la langue.

La production écrite est abordée de la même façon: écritures guidées, utilisées à titre d'exercices, et écritures sur modèle, pour lesquelles les réponses ne sont pas fournies. Le commentaire des activités, où celles-ci sont corrigées ou terminées et accompagnées de nombreuses observations rédigées dans un style imitant celui de l'enseignant qui s'exprime personnellement à son élève, constitue une partie importante de chaque manuel.

Les textes destinés à la lecture ou à l'écoute sont abordés de manière plus traditionnelle et se prêtent bien à l'auto-apprentissage. Les apprenants inscrits aux programmes de l'OU parviennent à maîtriser ces compétences et sont rapidement capables de juger de leur progrès au vu de leurs résultats, plutôt que des notes obtenues pour leurs travaux.

A la fin d'un thème et d'une série d'activités, dont la durée normale est de quatre semaines, l'apprenant est évalué. La dernière semaine est à chaque fois consacrée aux révisions et à la consolidation des connaissances en vue de cette évaluation. Celle-ci occupe elle-même un temps considérable sur cette semaine et aucune nouveauté ou presque n'est introduite à ce moment.

Les évaluations varient selon les formations, mais elles portent de plus en plus souvent sur des activités impliquant des compétences multiples plutôt qu'une seule. Elles comportent habituellement un test de compréhension écrite ou orale qui sert de support à une production et aux activités. Une évaluation comporte généralement plusieurs tâches et activités qui contrôlent l'acquisition des connaissances essentielles de l'unité du mois.

L'évaluation terminée, y compris un éventuel enregistrement audio, est adressée au tuteur qui note le travail et donne des observations par écrit ou sur enregistrement. Les notes sont enregistrées aux niveaux national et régional dans le dossier de l'apprenant. Elles comptent comme éléments d'évaluation parmi l'ensemble de ses résultats. La correction doit parvenir aux apprenants rapidement: ils doivent avoir leur note et les observations dans les deux semaines qui suivent l'évaluation. Le tuteur peut

parfaitement communiquer d'autres observations par téléphone ou lors d'un éventuel séminaire au cours duquel les apprenants peuvent obtenir des commentaires et des explications plus fournis sur leurs travaux.

Les dossiers individuels sont une composante non négligeable du plan de travail et d'étude des apprenants, mais les évaluations plus formelles ont aussi leur importance. Ce sont celles-ci qui permettent à l'apprenant de savoir si ses résultats correspondent aux objectifs visés par la formation et s'ils sont à la hauteur des normes extérieures attendues.

Différentes approches sont utilisées pour la préparation des apprenants, la correction des tests étant selon les cas confiée à l'ordinateur ou à un tuteur. Dans ce dernier cas, on distingue deux types d'évaluations: les exercices à choix multiples qui s'appuient souvent sur des documents écrits ou audio, mais requièrent des compétences multiples; les exercices de production pure, corrigés par un tuteur. Les évaluations auto-corrigées supplantent de plus en plus la correction par ordinateur. L'apprenant peut ainsi procéder à l'évaluation de son apprentissage en privé. Il travaille sans autres commentaires sur son activité que les conseils relatifs aux résultats requis et attendus. Ce système s'est avéré extrêmement bénéfique pour les apprenants. Pour ceux d'entre eux qui ont pris l'habitude de résoudre eux-mêmes les problèmes posés par l'apprentissage, ce mode de correction est très profitable; à ceux qui manquent encore d'assurance, il donne l'occasion de s'auto-évaluer en privé et, s'ils le préfèrent, de choisir de s'auto-perfectionner sans l'intervention d'un tuteur, ni aucune aide directe.

Chacune des équipes successivement chargées de concevoir les formations a amélioré ces techniques. Les formations actuelles utilisent entre autres des fascicules et des cassettes conçus pour le travail de domaines de compétences spécifiques tels que la lecture, l'enrichissement du vocabulaire ou l'écoute. L'apprenant peut ainsi, lorsqu'il repère une faiblesse dans un de ces domaines, la travailler et, si nécessaire, porter son effort sur cet aspect indépendamment du reste. Ce surcroît de liberté accordé aux apprenants dans les programmes est très apprécié.

Les observations faites dans le cadre d'un tel apprentissage doivent être claires et facilement compréhensibles et leur réception par les apprenants doit être gérée avec précaution. Davantage que de « notes », les apprenants ont besoin de conseils sur la qualité du travail, l'étude et les techniques d'apprentissage. Les progrès et le processus d'apprentissage sont souvent plus importants que le résultat lui-même. Ne pas obtenir la note maximale ou ne pas tout comprendre ne doit pas être tenu pour un échec. La réussite de l'apprentissage exige de poser un regard positif sur les progrès et d'avoir des attentes réalistes. Les progrès doivent être visibles et si possible quantifiables par l'apprenant. Les difficultés et les problèmes rencontrés doivent être perçus comme une composante utile du processus d'apprentissage, non comme des obstacles ou des raisons d'abandonner la formation.

Le processus d'apprentissage doit dès lors impliquer chez l'apprenant une réflexion sur le processus de son activité et sur le développement d'une compréhension de ses propres modes de fonctionnement préférés, de ses points forts et de ses faiblesses.

Les étudiants de l'OU sont des adultes, qui travaillent habituellement dans l'objectif d'atteindre la perfection dans leur apprentissage et visent des notes élevées. Ils veulent souvent travailler sur une activité jusqu'à ce qu'ils soient parfaitement satisfaits du résultat. Cette attitude est peut-être caractéristique de l'apprentissage ouvert et à distance, mais elle est fréquente chez beaucoup d'apprenants adultes et elle explique peut-être le taux habituellement élevé d'abandon noté dans les formations à temps partiel. Les formations de l'OU ont un excellent taux de persévérance, qui s'explique probablement en partie par le fait que les apprenants ont une compréhension approfondie du processus d'étude et se laissent ainsi moins décourager par les difficultés inhérentes à l'apprentissage d'une langue. Cette persévérance tient aussi largement à l'approche de « l'apprentissage par l'évaluation » dans laquelle les apprenants sont conscients que l'évaluation, quelle qu'en soit la forme, est une composante importante de l'apprentissage et qu'elle leur permet de mettre le doigt sur des faiblesses et des domaines devant être approfondis. Ils apprennent que l'appréciation accompagnant leurs travaux est bien plus importante que la note obtenue. Il est souvent bien plus profitable de passer à une autre activité et de revenir sur ces compétences par la suite.

L'équipe s'efforce, lors de la rédaction des supports, de concilier tous ces besoins et modes d'apprentissage individuels. Les nouveautés sont introduites de plusieurs manières et suivant différents modes afin de correspondre à toutes les préférences individuelles. Un apprenant avisé s'en rendra compte et travaillera mieux s'il connaît ses besoins concernant ce qui est enseigné et la manière de l'apprendre. Il sera plus efficace lorsqu'il prévoira le temps nécessaire pour effectuer une activité nouvelle et pour terminer les tâches et les évaluations; ces compétences s'acquièrent, elles ne sont pas innées. Tous les apprenants disent qu'ils n'avaient aucune expérience préalable de telles techniques d'apprentissage avant d'étudier avec l'OU.

Les problèmes de rythme et de progression dans le curriculum doivent prendre en considération ces enseignements. Avec les années, c'est peut-être dans ce domaine qu'ont été accomplis les plus grands progrès. Le temps qu'il faut à un apprenant pour assimiler des savoirs nouveaux, travailler de nouvelles compétences et devenir un apprenant efficace sont largement pris en compte et la « courbe d'apprentissage » du début à la fin de la formation est corrigée en conséquence.

## **Enseigner ces formations**

Les apprenants reçoivent les supports quelques semaines avant le début de la formation. A ce moment, ils savent qui est leur tuteur et on leur a communiqué l'adresse du centre d'étude local; leur tuteur a pris contact avec eux pour se présenter et les informer des conditions de suivi. Les apprenants en langues rencontrent le tuteur à raison d'une vingtaine d'heures sur les huit mois que dure la formation. Ces heures se répartissent de diverses manières, mais souvent sous la forme de séances d'une journée. Le tuteur est responsable des rencontres et doit apporter à l'apprenant l'aide et les conseils nécessaires, généralement par téléphone, mais un déplacement à domicile n'est

pas exclu dans des circonstances exceptionnelles. Le tuteur offre à la fois des connaissances dans la discipline et des conseils personnels. Pour les apprenants à temps partiel, des conditions particulières affectent souvent l'apprentissage et ils ont besoin de conseils ou, parfois, de mesures spécifiques, pour pouvoir aller au bout de la formation. Le tuteur a un rôle important à jouer dans tous ces domaines. La demande d'aide est très variable d'un étudiant à un autre et les tuteurs doivent s'adapter aux besoins des différents apprenants dont ils sont chargés.

Concernant les supports et l'approche, il faut que les tuteurs et leur encadrement aient été formés et habitués à travailler dans les nouveaux environnements d'apprentissage et qu'ils aient une parfaite connaissance des supports et des attentes des apprenants.

La formation du personnel est considérée comme essentielle. L'OU a déjà organisé des formations assez conséquentes pour les nouveaux tuteurs (maîtres de conférences). Les exigences spécifiques au domaine des langues étaient telles qu'avant le début des premières formations, l'équipe a conçu un stage de perfectionnement pour les personnels, comprenant des matériels vidéo, audio et écrits, fournis à chacun des nouveaux membres du personnel enseignant. Ceux-ci ont été encouragés à débattre de leur enseignement, si possible en groupe, afin de prendre leurs fonctions de tuteur en sachant précisément le rôle qu'ils devaient jouer dans l'apprentissage.

L'enseignant est en contact direct avec chacun des apprenants de son groupe, par la notation des évaluations et les commentaires fournis. Il est important que le tuteur reste positif et apporte une aide et des encouragements. Il faut aussi que la notation suive des procédures et des normes standardisées. Le travail des nouveaux tuteurs est par conséquent régulièrement encadré pendant leur première année. Les notes des différents groupes sont comparées et les progrès des apprenants sont suivis individuellement par un superviseur qui fait part de ses observations au tuteur, si bien que celui-ci est dans une situation qui n'est pas sans rappeler celle des apprenants. En outre, les formateurs du personnel rendent visite aux tuteurs dont ils sont responsables dans leur région et à tous les tuteurs en cours d'année et les renseignent sur leur groupe. Plus récemment, un dispositif d'évaluation par les pairs a été expérimenté avec succès; dans de nombreux groupes, ce type d'évaluation semble de plus en plus pratique et utile au fur et à mesure de son développement au sein du système.

Les formateurs du personnel vivant dans un des 13 centres régionaux du pays sont responsables de la surveillance de ce travail et des programmes de développement du personnel. Ils s'occupent aussi des locaux des centres d'étude où se réunissent les tuteurs et leurs groupes tout au long de l'année.

Les centres régionaux sont chargés de l'administration et de l'organisation de l'enseignement. Dans le cadre de cette nouvelle discipline, leurs personnels ont eux aussi dû être sensibilisés aux exigences propres aux langues, notamment l'affectation de centres d'étude adaptés aux activités d'écoute et d'expression orale. Les structures d'administration et de soutien sont fournies par l'intermédiaire de ces centres régionaux. Leur personnel contrôle la délivrance de l'enseignement et traite tous les problèmes ou interrogations qui peuvent se poser. Le centre est responsable de l'allocation des

budgets approuvés pour les formations conformément aux exigences des équipes de conception et adaptées aux spécificités locales. En raison des lieux d'habitation des apprenants, variés et souvent distants les uns des autres, les modes d'organisation de l'enseignement offrent une grande diversité et reflètent les particularités locales.

Le centre régional est le point de rencontre local des apprenants et une source importante d'informations; il assure en outre la liaison avec le site universitaire central.

## **L'aide et les conseils**

L'OU a pour principe directeur d'ouvrir à tous ses formations et ses programmes; l'entrée n'est soumise à aucune condition, ni à aucun test. Les personnes réfléchissent à leur parcours d'apprentissage et le choisissent librement, mais ils peuvent s'ils le souhaitent bénéficier de nombreux conseils. Les groupes d'apprenants sont donc très hétérogènes de multiples points de vue. Leur bagage linguistique se compose selon les cas de connaissances scolaires ou extrascolaires. L'enseignement scolaire peut avoir été centré sur la grammaire ou dérivé d'une quelconque approche communicationnelle. Leurs âges, centres d'intérêt et catégories sociales peuvent être très divers. Il est par conséquent difficile de concevoir une formation qui « fonctionnera » avec un public aussi varié et qui saura conserver l'attention de chacun.

Les conseils proposés avant la formation dans les centres régionaux présentent les cours en termes de normes de réussite scolaire. En réalité, les niveaux à l'entrée et à la sortie des formations sont élaborés en liaison avec d'autres instances telles que le Conseil de l'Europe ou le « National Language Standards » (l'organe britannique des *Normes linguistiques nationales*). Ces niveaux précisent un temps d'étude réaliste et les résultats attendus. La manière la plus fiable pour les apprenants de vérifier s'ils sont en mesure de participer à une formation donnée est de tester leurs aptitudes au moyen d'exemples d'activités. Des outils de diagnostic ont été conçus à cette fin. Leur format a évolué avec le temps et ils comprennent aujourd'hui des tests écrits et audio. L'objectif est de permettre aux personnes d'estimer leurs chances de réussite en effectuant la batterie de tests courts et en s'auto-évaluant d'après les résultats obtenus. S'ils le souhaitent, ils peuvent bénéficier de conseils personnalisés auprès de leur centre régional.

Certains apprenants potentiels souhaitent reprendre leurs études et ont un niveau supérieur à celui de la première année, mais ils doivent, pour des raisons de validation de la formation, suivre l'enseignement des trois années; un système de validation de l'apprentissage antérieur (*APEL, Accreditation of Prior Experiential Learning*) existe pour ces apprenants. Cette solution est à la fois pratique pour les apprenants et utile pour les enseignants. Les parcours des étudiants sont mieux différenciés au cours de la formation, ce qui facilite l'enseignement pour les tuteurs chargés de groupes suffisamment hétérogènes par ailleurs.

Le système permet aux apprenants d'entreprendre une série d'activités proposées sous la forme d'un module. Ainsi et grâce aussi à l'évaluation de fin d'études, ils peuvent

valider la formation sans avoir suivi la totalité du programme. Dans cette procédure, l'apprenant évalue lui-même si l'APEL lui convient ou non. Puisque l'enseignement est payant, il est important que les candidats réussissent lors de l'évaluation. Divers supports leur sont proposés afin de les aider à évaluer leurs compétences avec justesse. Ils disposent aussi des outils de diagnostic pour chacune des trois formations, avec des observations de tuteurs et un exemple d'évaluation représentative du début et de la fin de la formation. La décision s'appuie sur ces documents et, à la demande des candidats, sur des conseils personnalisés. Jusqu'à présent, le système fonctionne correctement et il est économique en termes d'organisation puisque la notation d'atténuation et l'évaluation finale sont conçues pour coïncider avec la formation standard afin de réduire les coûts et les systèmes organisationnels.

Même les personnes qui décident de s'engager dans l'apprentissage d'une langue peuvent être peu disposées à reprendre leurs études, par manque de confiance en soi ou d'expérience. Pour ces étudiants, un module de « mise en train » a été conçu. Il permet de réviser les structures linguistiques de base et présente quelques expériences d'apprentissage ouvert assisté et d'auto-apprentissage. Le module évite tout formalisme et vise à introduire de façon agréable l'étude de la langue. Ces modules, bien qu'ils n'apportent aucune aide de la part des tuteurs, se sont révélés d'une grande utilité pour les apprenants et ont été très favorablement accueillis. Ils sont aussi souvent à la base de courtes leçons de révisions données dans le cadre de cours de langues pour adultes dans tout le pays.

L'OU investit beaucoup dans ces conseils et dans les modules préparatoires, puisqu'il est de l'intérêt de tous, apprenants comme enseignants, de sélectionner des étudiants aptes à suivre les formations pour lesquelles ils ont des attentes partagées et qui leur offrent de réelles chances de réussite.

## **Evaluer l'apprentissage**

L'évaluation varie selon les formations, mais elle comprend toujours deux composantes, fondées respectivement sur les cours et sur les examens. Elle couvre les quatre compétences et la méthode utilisée est passée d'une évaluation distincte de chacune d'entre elles à une évaluation mixte, sur le modèle des tests passés au cours de la formation.

Les apprenants reçoivent un descriptif de leur prestation et un résultat final. Le descriptif indique comment ils se sont comportés dans chacun des domaines de compétences, en fonction du cadre de l'évaluation, et le résultat final est une note unique calculée en combinant les évaluations en cours de formation et les examens.

Les formations sont dispensées sur trois niveaux. La première, le « Niveau Un », ne comporte plus d'examen officiel, mais s'achève par une évaluation finale conçue pour intégrer la majeure partie des activités essentielles effectuées pendant l'année. Les autres formations conservent un examen officiel. Les deux systèmes incluent un examen oral, qui s'effectue en groupes de trois à cinq candidats et se compose

d'activités allant d'un court exposé structuré à des discussions en groupe. Leur format varie légèrement d'une formation à une autre, mais la structure reste la même. L'objectif est ici de vérifier que les apprenants sont évalués dans une situation où ils communiquent avec d'autres et utilisent la langue dans un domaine inhabituel, ayant un caractère à la fois préparé et spontané. Les évaluations sont enregistrées afin de permettre un suivi et une double notation d'un échantillon de tests et ainsi l'harmonisation des notes.

Pour chaque formation, un Conseil d'examen est désigné. Il est chargé de contrôler et, à la fin, d'harmoniser les résultats. Jusqu'à présent, la distribution des notes a toujours été assez cohérente. C'est pour la première année que cette distribution a connu l'évolution la plus nette au cours du temps, peut-être parce que le public d'apprenants potentiels diminue et que les étudiants entrent dans cette formation avec une moins grande expérience de l'apprentissage d'une langue. A ce jour, plus de 13 000 étudiants ont suivi la première année de français, dont le niveau de départ se situe légèrement au-delà des connaissances scolaires de base. Cette formation a donc déjà attiré un grand nombre d'apprenants qui souhaitent se perfectionner.

## **Les enseignements tirés de l'expérience**

Le travail de nos apprenants met peut-être en lumière un certain nombre de problèmes importants qui concernent tous les professeurs de langues, au-delà de l'éducation des adultes, de l'apprentissage à temps partiel et des méthodes d'enseignement ouvert et à distance.

La première caractéristique incontournable est le transfert de la responsabilité de l'apprentissage et de la gestion du processus des épaules de l'enseignant à celles de l'apprenant. La préparation des apprenants et le temps requis par l'acquisition des compétences nécessaires ne doivent pas être sous-estimés. Le rôle de l'enseignant subit une évolution parallèle: il n'est pas le même que dans une situation d'apprentissage classique et, de surcroît, il varie au cours de la formation. Lorsque l'apprenant s'adapte aux nouvelles conditions d'études et devient plus expérimenté, le rôle de l'enseignant n'est plus le même. Il peut être le spécialiste de la discipline, l'animateur de l'apprentissage, l'administrateur, le conseiller aussi bien que simplement l'enseignant. Les personnels doivent être attentifs à ces questions et accepter qu'en prenant leur apprentissage en charge, les étudiants vont déterminer quand et comment ils auront besoin de l'intervention de l'enseignant.

Les questions liées à la durée et à l'organisation des études, fondamentales dans les formations de l'OU, révèlent la réelle complexité de l'acquisition de compétences indispensables à l'apprentissage. Ces leçons s'appliquent à toutes les formes d'apprentissage et devraient influencer la manière dont nous concevons et structurons le curriculum.

Les processus d'assurance de qualité incorporés aux formations de l'OU (de nombreuses personnes lisent et commentent les supports) représentent un

investissement conséquent, mais essentiel si l'on veut que les supports en résultant puissent être utilisés par des publics très variés.

L'OU devra un jour ou l'autre modifier les formations proposées tant dans leur forme que dans la façon de les dispenser. Elle cherche actuellement à introduire davantage de souplesse dans son curriculum et ses formations; des stages de langues plus courts, avec hébergement pendant une semaine, sont menés actuellement et s'avèrent à la fois pratiques pour les apprenants et appréciés par eux. Ces projets, ainsi que les possibilités offertes par les applications de la technologie, vont probablement venir dans un futur proche prendre une place de choix aux côtés des offres actuelles, l'accès à un ordinateur devenant de plus en plus fréquent parmi les apprenants.

L'arrivée des nouvelles technologies, dont l'évolution sous des formes expérimentales continue parallèlement au développement traditionnel décrit ci-dessus, va changer la nature des offres de formation dans l'avenir. Ces technologies apportent des solutions à un grand nombre de problèmes traditionnels tels que le caractère public d'une matière fondée sur l'exécution de tâches et la nécessité d'un entraînement permanent. L'informatique permet aussi de traiter efficacement la variété des compétences et des activités correspondantes.

Les technologies offrent des solutions efficaces et économiques à beaucoup de ces problèmes et, pour ce qui concerne l'apprentissage des langues, permettent de traiter un grand nombre de situations rencontrées par les apprenants. Le fait que l'offre soit de plus en plus accessible à domicile va sans doute peser lourdement sur l'évolution future des formations.

Quel que soit le format de ces futures formations, l'expérience accumulée dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage en utilisant des supports plus traditionnels conservera sa pertinence et son utilité. Quel qu'en soit le format, les innovations s'appuieront sur les enseignements tirés de cette expérience.

# **Etude de cas n° 8 – Approches intensives et extensives de l'apprentissage de l'espagnol**

**Barbara Hinger**

## **Formations intensives ou extensives: L'organisation du temps en milieu scolaire affecte-t-elle l'acquisition d'une langue vivante?**

### **1. Introduction**

La présente étude est consacrée à l'influence de la répartition du temps sur l'apprentissage des langues en milieu scolaire. Elle prend partie pour les formations de langue intensives. L'hypothèse selon laquelle une répartition intensive des cours accélère l'acquisition des langues vivantes à différents niveaux linguistiques et motivationnels sera démontrée au moyen de plusieurs outils d'analyse. Pour vérifier cette hypothèse, une étude comparative de deux groupes d'apprenants en espagnol, l'un intensif, l'autre extensif, a été organisée dans une école autrichienne.

Des données concernant les aspects morphosyntaxiques (Pienemann 1998) et pragmatiques (House 1996, Wurnig 1998) des productions linguistiques des apprenants ont été mises en évidence par des dialogues oraux entre les étudiants suivis d'un entretien avec le chercheur. Les données relatives aux compétences de réception de l'écoute et de la lecture ont, elles, été identifiées à l'aide de tests standardisés qui mènent au diplôme du D.E.L.E. (*Diploma de Español como Lengua Extranjera, Certificado Inicial*). Les facteurs de motivation individuelle suivent l'analyse développée par Gardner (1985) dans son ouvrage *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB), tandis que la motivation collective sera analysée dans le cadre de petits groupes de recherche (Weldon *et coll.* 1993).

### **2. Les formations intensives: une vue d'ensemble**

On définit généralement les formations intensives comme des formations où les apprenants reçoivent au moins 12 heures d'instruction par semaine. Elles peuvent donc

être considérées comme étant à l'opposé des situations traditionnelles d'apprentissage des langues en milieu scolaire, appelées formations extensives, dont l'horaire hebdomadaire est généralement largement inférieur.

Dans les années 1970 et 1980, des pays tels que les Etats-Unis, la Grande-Bretagne, la France et l'Allemagne ont introduit des formations intensives tant à l'école qu'à l'université, afin de faciliter les progrès des apprenants dans la langue étudiée. Dans le cadre méthodologique d'une approche communicationnelle de l'apprentissage des langues, les formations intensives offraient un contexte approprié pour la pratique des compétences de communication, tout en créant un « bain linguistique » ou l'impression d'être immergé dans l'univers d'une langue étrangère pendant au minimum quelques heures chaque jour (Hawkins 1988, Sprissler/Weinrich 1972). L'introduction des cours de langues intensifs à une grande échelle ne s'est pourtant pas faite pour des raisons d'ordre méthodologique; elle s'est avérée nécessaire dans un contexte bien particulier: au cours de la seconde guerre mondiale, les Etats-Unis et la Grande-Bretagne ont eu besoin, dans les plus brefs délais, d'espions ayant une connaissance parfaite d'une langue étrangère (Carroll 1965, Helbig 1973, Lett/O'Mara 1990).

Les cours de langue intensifs sont également bien implantés dans les contextes bilingues, notamment au Canada, pays où les programmes d'apprentissage intensif et en immersion sont aujourd'hui les plus nombreux. Ces deux types de formations s'accompagnent de programmes de recherches qui conduisent à des questions méthodologiques telles que la valeur de l'enseignement axé sur la forme par opposition à des approches purement communicationnelles dans les formations intensives (Spada 1997, Lightbown/Spada 1994).

### **3. Plan de recherche**

Deux groupes d'apprenants en espagnol ont été systématiquement comparés, l'un participant à une formation intensive, l'autre à une formation extensive. Une classe de 18 élèves de 16 ans, en deuxième année d'espagnol, a été divisée en deux au libre choix des apprenants. L'effectif des deux groupes ainsi formés était le même. Les deux groupes peuvent être considérés, malgré leur mode volontaire de constitution, comme étant relativement homogènes du point de vue de la complexité morphosyntaxique et pragmatique de la langue produite par les apprenants; ils sont cependant très hétérogènes si l'on considère la place de l'espagnol dans l'ordre d'acquisition des langues. D'après le curriculum, l'espagnol était la deuxième langue vivante de tous les apprenants du groupe intensif, mais il n'était en réalité la L3 que de quatre élèves, la L4 pour quatre autres, tandis qu'un élève avait l'espagnol pour L5, le polonais étant sa L1, l'allemand sa L2, l'anglais sa L3 et le latin sa L4. Dans le groupe extensif, trois apprenants avaient l'espagnol pour L3 et six pour L4. Certains participants avaient commencé à apprendre l'italien comme troisième langue vivante après avoir étudié

l'espagnol pendant un an. Les deux groupes sont par conséquent multilingues, ce qui n'a rien d'exceptionnel dans le système scolaire autrichien.

Parcours linguistique des apprenants<sup>1</sup>:

<b>Formation extensive</b>	<b>L1</b>	<b>L2</b>	<b>L3</b>	<b>L4</b>	<b>L5</b>
2 apprenants	allemand	anglais	<b>espagnol</b>		
1 apprenant	allemand	anglais	<b>espagnol</b>	italien	
2 apprenants	allemand	anglais	latin	<b>espagnol</b>	
4 apprenants	allemand	anglais	latin	<b>espagnol</b>	italien

<b>Formation intensive</b>	<b>L1</b>	<b>L2</b>	<b>L3</b>	<b>L4</b>	<b>L5</b>
4 apprenants	allemand	anglais	<b>espagnol</b>		
2 apprenants	allemand	anglais	latin	<b>espagnol</b>	
2 apprenants	allemand	anglais	latin	<b>espagnol</b>	italien
1 apprenant	polonais	allemand	anglais	latin	<b>espagnol</b>

Afin de s'assurer que les facteurs extérieurs soient aussi identiques que possible, à l'exception de la répartition du temps qui était le point étudié, les deux groupes ont été placés dans des conditions similaires: contenus, enseignant, supports, méthode (basée sur une approche communicationnelle associée à des exercices structuraux et des explications métalinguistiques, celles-ci portant sur des aspects morphosyntaxiques de la langue, mais jamais pragmatiques). Le même contenu leur a été présenté dans le même temps, mais avec une répartition différente: le programme d'un semestre d'espagnol deuxième langue vivante (au total 48 heures) a été présenté au groupe extensif lors des 3 heures hebdomadaires habituelles, tandis que le groupe intensif a suivi deux formations de deux semaines chacune à raison de 12 heures hebdomadaires<sup>2</sup>. La première formation intensive s'est déroulée au début du semestre; la deuxième, deux mois après. L'interruption de huit semaines entre les deux formations a été décidée pour des raisons d'ordre pratique et organisationnel: l'idée d'une formation intensive de quatre semaines d'affilée, qui aurait impliqué un interruption de six mois avant de

<sup>1</sup> Nous utilisons ici la classification chronologique des langues apprises, conçue par Hufeisen (1998). Au contraire, Williams/Hammarsberg (1998) proposent une classification en fonction de l'importance de l'utilisation réelle de la langue par l'apprenant.

<sup>2</sup> Comme il n'était pas possible de caser la formation intensive dans l'emploi du temps ordinaire, elle s'est déroulée les après-midi à la fin des cours. La formation a cependant reçu un large soutien de la part de l'administration, des collègues et des parents, ainsi que du ministère autrichien de l'Education.

reprendre des cours d'espagnol l'année scolaire suivante, a été écartée parce que trop risquée (voir le tableau « Plan de recherche »).

Les domaines de la langue apprise étudiés étaient les aspects morphosyntaxiques et pragmatiques des productions orales spontanées et l'évolution de la réception de la langue étrangère (compétences de compréhension globale orale et écrite), ainsi que les facteurs de motivation individuelle et collective. En raison des conditions de la recherche, les différences susceptibles d'apparaître ne pouvaient être imputées qu'à des facteurs internes à l'acquisition de la langue ou au seul facteur externe différencié, la répartition du temps.

## **4. Développement morphosyntaxique et pragmatique de la langue de l'apprenant**

### **4.1 Développement morphosyntaxique**

La théorie de la traitabilité énoncée par Pienemann (1998) a été choisie comme cadre théorique et outil d'analyse. La principale affirmation de cette théorie provient du projet ZISA (Meisel/Clahsen/Pienemann 1981): les étapes prévisibles et ordonnées du développement de la langue de l'apprenant dépendent de ses aptitudes de traitement psycholinguistique de l'information. La théorie est ici restreinte au domaine de la traitabilité des structures morphologiques et syntaxiques et décrit le développement interlinguistique de ces domaines comme un processus hiérarchisé découlant du fait que la procédure de chaque niveau inférieur est indispensable au niveau supérieur, ce qui implique une hiérarchie d'inclusion.

Sur le plan linguistique, la description formelle des étapes du développement s'appuie sur la grammaire lexicale-fonctionnelle (Bresnan 1982), exemple de grammaire d'unification. Le fondement psychologique de la théorie de la traitabilité est le traitement de la langue, comme l'a montré Levelt (1989) dans son modèle de la production orale, dans lequel les points principaux sont le conceptualiseur (dans lequel « l'intention qu'un locuteur souhaite réaliser » est choisie) et le formulateur (où ce « message est converti en (...) parole ») (De Bot 1992, 4). Le « médiateur essentiel entre la conceptualisation et l'encodage (...) grammatical » est le lexique où l'information morphologique et syntaxique des mots est emmagasinée (Levelt 1989, 181). Cette hypothèse lexicale qui envisage la production linguistique comme un processus déterminé par le lexique est le point de rencontre entre Levelt et la grammaire lexicale-fonctionnelle.

Les cinq niveaux de procédure prévus, les structures produites dans la langue apprise selon les étapes et, enfin, les structures d'espagnol sont les suivantes:

<b>Procédures de traitement</b>	<b>Structures produites en L2</b>	<b>Morphosyntaxe de l'espagnol</b>
Etape 5: procédure de proposition subordonnée	proposition principale et subordonnée	proposition subordonnée (conjonction plus unification de temps et/ou de mode)
Etape 4: procédure interphrastique ou procédure-S	information interphrastique	« morphèmes interphrastiques »: unification explicite sujet-verbe, marquage de l'objet (préposition « a », pronom clitique)
Etape 3: procédure phrastique	information phrastique	« morphèmes phrastiques »: unification des traits dans les phrases nominales, marquage verbal
Etape 2: procédure catégorielle	morphèmes lexicaux (aucun échange d'information)	« morphèmes lexicaux »: nom: marquage du nombre et du genre, marquage verbal limité
Etape 1: accès au mot/lemme	« mots » (aucun échange d'information)	formes invariables (composants simples), fragments

Di Biase (1998, 1999), Hinger (2001), Pienemann (1998)

Le cadre théorique postulé par la théorie de la traitabilité fournit aussi un utile instrument d'analyse pour les catégories d'observations suivantes:

<b>Signe</b>	<b>Catégories</b>
+	le contexte est fourni: preuve (suffisante) de l'application de la règle
(-/+)	le contexte est fourni: preuve insuffisante de l'application de la règle
(+)	le contexte est fourni: utilisation de formules toutes faites ou effet d'écho
(-)	le contexte est fourni: preuve de la non-application
-	aucune preuve: aucun contexte linguistique n'est fourni

Di Biase (1998, 1999), Pienemann (1998)

Les catégories d'observation ci-dessus décrivent l'acquisition d'une structure donnée depuis sa première occurrence jusqu'à son emploi complet, en s'appuyant sur la théorie de la traitabilité selon laquelle le facteur essentiel qui indique le processus de début

d'un stade déterminé est l'occurrence d'une structure linguistique spécifique associée à ce stade<sup>1</sup>.

D'après le cadre prévisionnel de la théorie de la traitabilité, les étapes de l'acquisition, comme indices du système linguistique interne, ne peuvent être modifiées par d'autres facteurs. Cependant, Pienemann (1998) a pu démontrer que l'instruction peut être favorable à l'acquisition de la langue si elle vise le stade suivant du développement de l'apprenant. Dans ce contexte, Pienemann pose son hypothèse de l'enseignabilité comme une sous-partie de la théorie de la traitabilité et prévoit que:

- on ne peut sauter un stade de l'acquisition dans l'enseignement scolaire;
- l'instruction sera profitable si elle porte sur les structures du « stade suivant ».

(Pienemann 1998, p. 250)

Les résultats de la comparaison du développement des structures morphologiques et syntaxiques chez les apprenants placés dans des conditions naturelles et ceux qui sont exposés à une instruction ont montré que le développement de ces derniers était plus rapide (Pienemann 1984, Ellis 1989). On peut en conclure que, si « l'apprenant est à un stade d'acquisition directement inférieur à celui du nouveau support » (Johnston 1995, p. 19) et s'il est dans ce sens « prêt » à passer au stade suivant, l'intervention d'un enseignement peut accélérer l'acquisition.

Parallèlement à Pienemann, d'autres linguistes tels que Peltzer-Karpf et Zangl présentent des résultats analogues suggérant que la rapidité de l'acquisition d'une langue dépend de facteurs internes et de la « qualité et quantité de l'enseignement » (Peltzer-Karpf/Zangl 1998, p. 170). Ces affirmations nous conduisent à formuler une hypothèse de l'accélération pour les conditions d'apprentissage intensives, selon laquelle l'enseignement intensif accélérerait le développement morphosyntaxique de la langue apprise.

#### **4.1.1 Analyse des données**

L'analyse de ce domaine de la langue apprise s'appuie sur un corpus d'expressions spontanées prélevées à quatre moments différents: au début et à la fin de chacune des deux formations intensives et, après le même laps de temps, dans la formation extensive (voir le tableau « Plan de recherche »). Le présent article ne s'intéressera cependant qu'aux deux séries de données concernant la formation intensive n° 1 et leurs équivalents pour la formation extensive, car, si l'on se référerait aux données relatives à

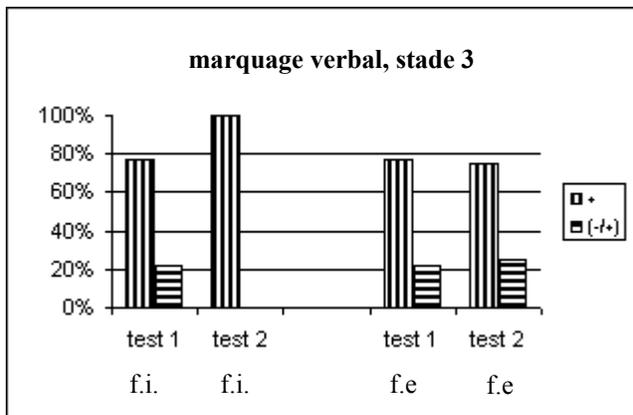
---

<sup>1</sup> La théorie de la traitabilité est capable de déterminer « chaque stade du développement (...) des formes grammaticales et de leurs fonctions depuis la première occurrence de la plus modeste (...) systématité jusqu'à l'emploi complet du système de la langue cible » (Pienemann 1998, p.149). En « redéfinissant l'acquisition (d'une forme) comme la première occurrence de cette forme dans l'IL [l'interlangue] » (Larsen-Freeman/Long 1991, p. 283), la théorie de la traitabilité marque un changement radical dans la recherche sur l'acquisition des langues, amorcé auparavant par le groupe ZISA (Meisel/Clahsen/Pienemann 1981).

la formation intensive n° 2, il faudrait étudier l'oubli intervenu entre la fin de la première formation intensive et le début de la deuxième. Le sujet serait intéressant en soi, mais il dépasse le champ d'investigation du présent article (Hinger 2001).

Au début de l'étude, les apprenants avaient déjà acquis les structures linguistiques correspondant aux stades 1 et 2 et travaillaient les structures associées au stade 3. Dans les deux groupes, certains apprenants étaient capables de produire le contexte de structures associées au stade 4 (procédure interphrastique) ou de les utiliser dans des formules figées, tandis que les structures du stade 5 n'ont pas été observées. D'après l'hypothèse de l'enseignabilité, les apprenants des deux groupes devraient être « prêts » à passer à l'acquisition des structures spécifiques aux stades 4 et 5.

Les analyses de l'évolution de cinq structures de langue apprise selon la théorie de la traitabilité<sup>1</sup> ont montré, pour quatre de ces structures, de meilleurs résultats pour les apprenants de la formation intensive que pour ceux de la formation extensive. Le seul cas où un meilleur résultat a été enregistré pour la formation extensive concernait une structure du stade 3, l'unification des traits dans les phrases nominales. Un exemple suffira à illustrer la plus grande accélération de l'apprentissage dans la formation intensive. Au début de l'étude, le marquage verbal donnait des résultats comparables pour les deux groupes: 22% des apprenants montraient une preuve insuffisante de l'application de la règle et 77% une preuve suffisante. A la fin de la formation intensive 1, tous les apprenants du groupe intensif ont donné une preuve suffisante de l'application de la règle, tandis que parmi les apprenants de l'autre groupe, les preuves étaient suffisantes pour certains, insuffisantes pour d'autres (test n° 2 formation intensive: + 100%; test n° 2 formation extensive: (-/+) 25%, + 75%):



<sup>1</sup> Les structures sont notamment le marquage verbal et l'unification des traits dans la phrase nominale, toutes deux associés au stade 3; le marquage de l'objet par des pronoms clitiques ou la préposition « a », l'unification des traits entre le sujet exprimé lexicalement explicite et le verbe, associés au stade 4; les propositions subordonnées marquées par une conjonction et par l'unification des traits entre les propositions principale et subordonnée concernant le temps ou le mode (stade 5).

En conclusion, la formation intensive 1 accélère l'apprentissage de la langue dans les domaines du marquage verbal, du marquage de l'objet, de l'unification des traits entre le sujet exprimé lexicalement explicite et le verbe et les propositions subordonnées, tandis que le développement linguistique des apprenants du groupe extensif n'excède celui de l'autre groupe que dans le cas de l'unification des traits dans la phrase nominale.

Nous sommes tentés d'affirmer que l'apprentissage intensif des langues accélère généralement l'acquisition des structures morphosyntaxiques. Nous pouvons donc peut-être aussi soutenir que l'instruction en général, mais plus particulièrement l'enseignement intensif favorise l'accélération de l'acquisition, éventuellement en affectant les processus psycholinguistiques. Nous adjoignons donc à l'hypothèse de l'enseignabilité de Pienemann le facteur de la répartition du temps dans l'instruction. Nous pourrions même étendre cette hypothèse jusqu'à préciser que seule l'instruction intensive accélère l'acquisition, ce que l'instruction extensive ne fait pas.

## **4.2 Développement pragmatique**

Les recherches menées sur la pragmatique concernant la deuxième langue en milieu scolaire n'ont pour l'instant pas permis de définir un cadre explicatif satisfaisant pour relier les faits observés à la théorie. La présente étude se borne donc à la description de quelques aspects pragmatiques de la langue de l'apprenant. Le développement pragmatique s'appuie donc sur des paramètres énoncés par House (1996) et Wurnig (1998). Trois aspects relatifs à la composante illocutoire de l'acte de parole doivent être mentionnés ici:

- la modalité, indiquée par des atténuateurs et des intensificateurs qui modifient un acte de parole donné;
- l'utilisation de tactiques conversationnelles signalant la prise de parole et l'écoute, pouvant indiquer la compréhension, une explication ou une demande;
- la pertinence comme indicateur des réponses pertinentes ou non (en prenant en considération le contenu et l'intention du locuteur).

Les tableaux ci-dessous illustrent les différentes caractéristiques linguistiques et leur réalisation en espagnol:

**Modalité des actes de parole**

<b>Atténuateur</b>	<b>exemples en espagnol</b>
politesse	<i>por favor</i>
évitement	<i>bastante, más o menos, en cierto modo, de alguna manera</i>
minoration	<i>un poco, no mucho, sólo un poco, no ... exactamente</i>
restriction	<i>solamente, sólo, posiblemente, quizás, probablemente</i>
implication affaiblie	<i>pienso, creo, desde mi punto de vista, me parece, para mí, supongo</i>
avertissement	<i>puede que sea ..., puede ser un atrevimiento, pero</i>
ellipse de l'agent	<i>se + 3<sup>e</sup> personne du singulier; 3<sup>e</sup> personne du pluriel; uno</i>

<b>Intensificateur</b>	
superlatif	<i>absolutamente, completamente, indudablemente</i>
insistance	<i>realmente, de veras, de verdad, en realidad, creo que sí</i>
implication renforcée	<i>estoy seguro, obviamente, evidentemente, está claro</i>
accentuation lexicale	jurons

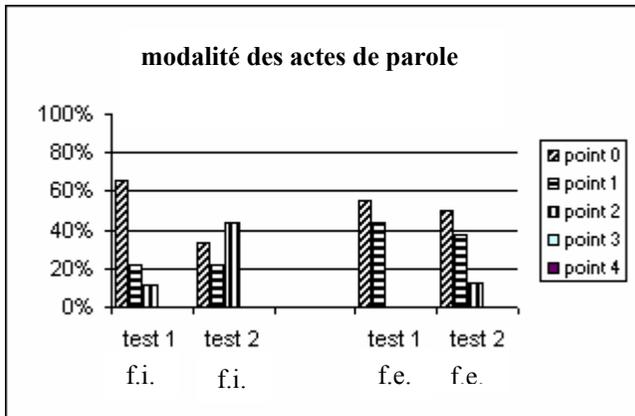
<b>Tactiques</b>		<b>Exemples en espagnol</b>
compréhension	réception	<i>sí vale, de acuerdo, tienes razón, perfecto, pues, ¿sí?, aha, hmm, uhum</i>
	exclamation	<i>perfecto, increíble, no me lo puede creer, no me digas, de verdad, es muy interesante, muy bien, sí, claro, claro que sí, ¿no?, qué lástima</i>
	intérêt	
explication	persuasion	<i>pienso que, creo que, sabes</i>
	accentuation	<i>mira, escucha, fijate, el problema principal es, la cuestión es, pero ... es que</i>
demande		<i>¿vale?, ¿de acuerdo?, ¿estás de acuerdo?, ¿o no?</i>

Ensuite, la fréquence (mais pas la correction) de ces aspects est étudiée et classée sur une échelle allant de 0 à 4 :

**Critères de l'analyse**

point	0	1	2	3	4
modalité	presque aucun cas (0-2)	très peu de cas (3-5)	peu de cas (6-10)	quelques cas (10-15)	nombreux cas (+15)
tactiques	presque aucun cas (0-5)	très peu de cas (6-10)	peu de cas (11-20)	quelques cas (21-30)	nombreux cas (+30)
pertinence		beaucoup de réponses non pertinentes (+20%)	quelques réponses non pertinentes (10-20%)	peu de réponses non pertinentes (5-10%)	très peu de réponses non pertinentes (-5%)

Ces résultats montrent que les apprenants de la formation intensive surpassent ceux du groupe extensif pour deux des trois aspects étudiés, la modalité et les tactiques, tandis que la pertinence ne montre un développement significatif dans aucun des deux types de formation. Le développement de la modalité des actes de parole peut suffire à illustrer ici la plus grande accélération de l'apprentissage dans un contexte intensif :



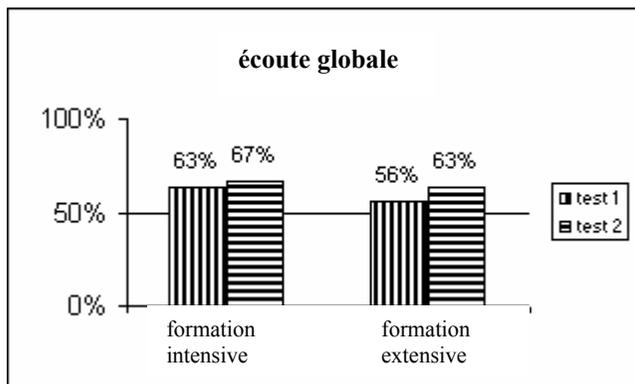
Ici encore, les meilleurs résultats sont ceux des apprenants de la formation intensive. Nous sommes par conséquent tentés de supposer que les classes de langue intensives peuvent, davantage que leurs homologues extensives, fournir des occasions de pratiquer la conversation et, partant, l'interaction des actes de parole.

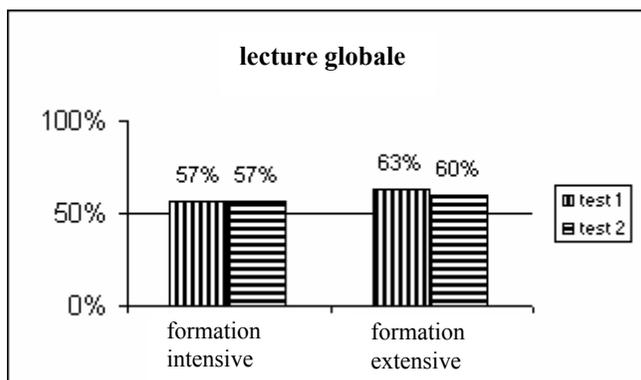
Si on considère les résultats des aspects morphosyntaxiques et pragmatiques de la langue de l'apprenant, on peut conclure que le développement des productions orales est nettement accéléré dans la plupart des aspects analysés de la formation intensive, alors que le développement est plus lent en contexte extensif. En outre, les meilleurs résultats concernant le développement morphosyntaxique et pragmatique des apprenants de la formation intensive sont liés à deux facteurs: le développement plus rapide de la langue de quelques apprenants et les meilleurs résultats des « mauvais » apprenants. En particulier, ces derniers n'améliorent pas autant leur langue dans la formation extensive que dans la formation intensive (Hinger 2001).

## 5. Le développement des compétences de réception

Le développement de la réception de la langue cible a été observé dans les deux domaines de l'écoute et la lecture globales. Des tests standardisés ont été utilisés pour le recueil des données: dans le cadre des épreuves du diplôme *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (D.E.L.E.), proposé par l'*Instituto Cervantes* et l'Université de Salamanque, les tests se référaient au *Certificado Inicial de Español* (C.I.E.) (Baralo et coll. 1994).

Les résultats étaient les suivants:





Nous observons que le développement de la lecture globale ne semble changer pour aucun des deux types de formation sur la durée de l'étude. L'écoute globale ne progresse que de manière non significative, bien qu'un peu plus dans le cas de la formation extensive. En conclusion, nous pouvons dire que les résultats n'indiquent aucun développement conséquent des deux compétences de réception étudiées.

Une comparaison du développement de la production de langue par l'apprenant et de la réception de la langue cible permet de conclure que le développement de la première, tant dans le domaine morphosyntaxique que pragmatique, montre des résultats nettement meilleurs en contexte intensif qu'extensif; pour le développement des compétences de réception, en revanche, aucun changement significatif n'a pu être observé dans un cas comme dans l'autre.

## 6. Facteurs de motivation

### 6.1 Motivation individuelle

Les facteurs de la motivation individuelle sont analysés d'après la *batterie de tests sur l'attitude et la motivation* proposée par Gardner (AMTB, 1985). Deux domaines sont pris en compte: les attitudes vis-à-vis de la formation, d'une part, et du professeur d'espagnol, d'autre part. Les apprenants ont évalué leurs attitudes dans ces deux domaines en répondant à un questionnaire présenté sous forme d'échelle de Lickert et utilisant le système autrichien de notation scolaire. Les apprenants ont répondu à trois reprises pour la formation extensive et à cinq pour la formation intensive (voir le tableau « plan de recherche »).

L'étude montre que les facteurs de la motivation individuelle évoluent de la même manière dans les deux types de formation. Elle augmente ainsi pour l'une comme pour l'autre (Hinger 2001, p. 195 et suivantes). Ces résultats positifs semblent être liés au

faible effectif des deux groupes. Ainsi qu'il a été précisé plus haut, une classe de 18 élèves a été partagée en deux groupes de 9 pour les besoins de l'expérience. Les études menées concernant les groupes réduits confirment ces résultats puisqu'elles indiquent que de tels groupes favorisent généralement la motivation individuelle.

## 6.2 Motivation collective

La cohésion des groupes ne semble pas être un sujet de recherche fréquent concernant l'acquisition des langues vivantes. Une étude existe cependant: Clément, Dörnyei et Noels (1994) ont été les premiers à étudier les facteurs collectifs dans les classes de langues vivantes: ils ont recueilli des informations à l'aide de questionnaires portant sur les attitudes des apprenants vis-à-vis du groupe, abordant ainsi les facteurs collectifs d'un point de vue individuel. Les questionnaires s'appuient sur des catégories développées par les recherches sur les groupes réduits, généralement menées dans les domaines économique, aéronautique ou militaire, dans lesquels des équipes de faible effectif doivent accomplir des tâches relativement exigeantes.

Evaluer la cohésion des groupes au moyen de questionnaires revient à prendre en considération la perception personnelle et individuelle qu'a chaque apprenant de ce qui se passe dans le groupe. La cohésion des groupes est ainsi étudiée à travers le point de vue des individus qui les composent et l'étude s'appuie sur le regard posé par leurs membres *a posteriori*. Dans ce sens, la cohésion des groupes est considérée comme un phénomène individuel. Si nous l'envisageons comme un processus qui apparaît entre les membres lors de leurs activités dans le groupe, la cohésion a alors plus de chances d'être perçue comme un phénomène collectif plutôt qu'individuel. Les facteurs indiquant la cohésion d'un groupe ne peuvent donc être mesurés à l'aide de questionnaires; les données doivent au contraire être recueillies directement par l'observation du groupe pendant le déroulement du processus. Ici aussi, les cadres méthodologiques élaborés par la recherche sur les groupes réduits peuvent être utiles.

Ainsi que l'ont souligné Weldon *et coll.* (1991 et 1993), la cohésion des groupes peut être analysée en étudiant la communication établie par leurs membres. L'hypothèse qui sous-tend cette démarche est que la langue peut faire naître l'émotion, stimuler l'enthousiasme et donner confiance dans la capacité à atteindre un objectif. La langue, dès lors, peut engendrer parmi les membres du groupe un sentiment d'efficacité; elle suscite des émotions et incite à l'action.

Weldon *et coll.* (1991) parlent au sujet de cette langue d'une communication de construction de l'enthousiasme. Je préfère lui substituer le terme de « communication de construction du groupe ». Les recherches sur les groupes réduits (Weldon *et coll.* 1993) montrent que cette communication de construction de l'enthousiasme, ou du groupe, n'apparaît que dans les groupes cohésifs et qu'elle ne se rencontre jamais dans les groupes non cohésifs. Il paraît donc utile d'examiner si cette communication de construction de l'enthousiasme ou du groupe intervient dans les deux situations d'apprentissage. Les deux groupes, intensif et extensif, sont observés directement dans

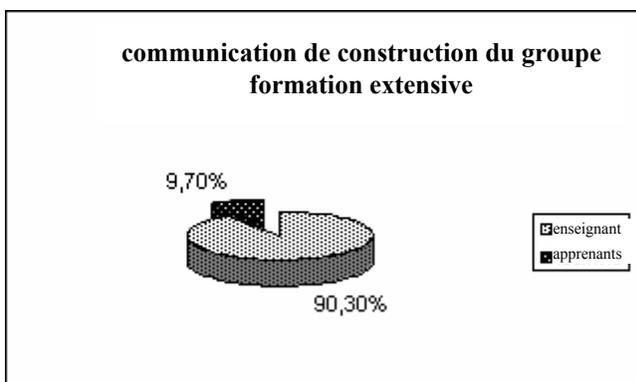
la classe au moyen d'enregistrements sur cassette et de commentaires complémentaires de ces enregistrements. D'après Weldon *et coll.* (1991, p. 557), deux types d'énoncés doivent être observés:

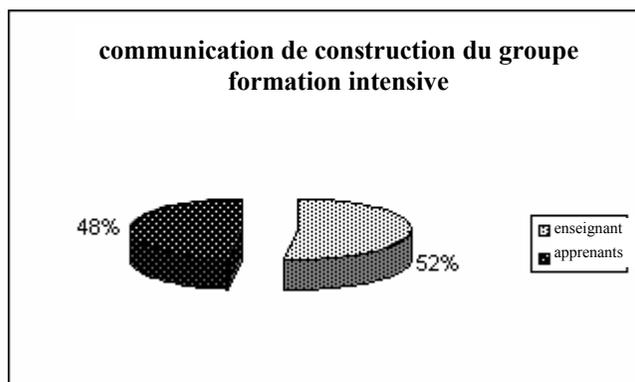
- les positions concernant la capacité du groupe ou d'un de ses membres à fonctionner de manière satisfaisante, les commentaires pouvant être aussi bien négatifs que positifs;
- les interventions visant à augmenter l'intérêt, par exemple celles qu'utilisent les leaders charismatiques pour encourager les autres.

La communication de construction du groupe a été mesurée en fonction du nombre de tels énoncés (Weldon *et coll.* 1991, p. 560) relevés dans la classe. Les interactions dans la classe étant, d'après Nunan (1989), une activité pour laquelle les rôles des participants sont distribués de manière asymétrique et puisque, comme l'a souligné Kasper (1997), les relations sociales dans une situation ainsi inégale sont reflétées et relayées dans le discours, les énoncés sont différenciés et mesurés selon deux types de locuteurs: l'enseignant et les apprenants.

Par conséquent, on émet l'hypothèse que la cohésion du groupe dans une classe de langues vivantes est définie par des énoncés de construction du groupe émanant de membres égaux de ce groupe, qui sont les apprenants eux-mêmes. Le nombre de leurs énoncés et leur relation à ceux de l'enseignant servent d'indicateurs de la cohésion du groupe. On postule l'hypothèse suivante: la cohésion du groupe d'apprenants est d'autant plus forte que la communication de construction du groupe émanant des apprenants est importante par rapport à celle émanant de l'enseignant.

L'examen des résultats montre que, dans le groupe extensif, 90,3% de tous les énoncés de construction du groupe émanent de l'enseignant, tandis que ce pourcentage n'est que de 52% pour le groupe intensif:





En d'autres termes, dans le groupe intensif près de la moitié des énoncés de construction du groupe proviennent des apprenants, tandis que, dans le groupe extensif, ce pourcentage n'est que de 9,7%. Ces résultats montrent clairement un niveau de cohésion largement supérieur dans le groupe intensif.

En conclusion, alors que la relation enseignant/apprenants reste, dans une formation extensive, très fortement centrée sur l'enseignant, la dynamique des groupes d'une formation intensive permet de centrer nettement plus la communication en classe sur l'apprenant. En d'autres termes, la culture de la classe (Breen 1985) est très différente dans les deux groupes. Les images subjective et sociale d'un membre du groupe sont par conséquent valorisées dans le groupe intensif<sup>1</sup>. En outre, les résultats de la recherche en sciences sociales indiquent que plus un groupe passe de temps ensemble, plus forte est la probabilité que ses membres coopèrent et s'apprécient (Mitschka 1999, p. 55).

## 7. Conclusion

Nous devons en tout premier lieu nous rappeler que le projet présenté ici s'appuie sur une étude de faible étendue et que les faits constatés, aussi éloquents soient-ils, doivent être interprétés avec prudence. Nous avons néanmoins pu observer que la répartition du temps n'est pas sans effets. Les résultats semblent montrer qu'une situation d'apprentissage intensive peut accélérer l'acquisition d'une langue vivante dans les domaines morphosyntaxique et pragmatique de la langue de l'apprenant concernant les productions orales spontanées; l'écoute et la lecture globales ne montrent quant à elles aucun développement significatif, que ce soit en contexte intensif ou extensif. Quant

<sup>1</sup> Clément *et coll.* (1994, p. 42) affirment « qu'un bon climat dans la classe favorise l'implication et la participation active des apprenants, qu'il diminue l'anxiété et augmente la confiance en soi ».

aux facteurs de motivation, celle-ci lorsqu'elle concerne l'individu augmente de la même manière dans les deux types de formations. La motivation collective, cependant, est nettement supérieure en contexte intensif qu'extensif.

Ces résultats peuvent-ils affecter l'apprentissage multilingue des langues? Si les écoles doivent contribuer à la création d'une société multilingue (un objectif politique mainte fois rappelé par l'Union européenne), les phases d'apprentissage intensif des langues, inscrites dans le curriculum scolaire normal, semblent être une possibilité: parce que les apprenants des formations intensives peuvent surpasser ceux des formations extensives, mais aussi parce que les premières permettent l'acquisition de plus d'une langue vivante en un temps réduit en donnant aux apprenants un accès permanent à la langue étudiée.

## 8. Bibliographie

Baralo, M., Gibert, B., Moreno de los Ríos, B. (1994), *Preparación Certificado Inicial Español lengua extranjera – CIE*, edelsa: Madrid.

Breen, M (1985), « The social context for language learning – a neglected situation », *Studies in Second language acquisition*, 7/2, p. 135-159.

Bresnan, J. (éd.) (1982), *The mental representation of grammatical relations*, MIT Press: Cambridge, Mass.

Carroll, J.B. (1965), « The prediction of success in intensive foreign language training », Glaser, R. (éd.), *Training, research and education*, Wiley: New York, p. 87-136.

Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K.A. (1994), « Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom », *Language learning*, 44/3, p. 417-448.

De Bot, K. (1992), « A bilingual production model: Levelt's 'Speaking' model adapted », *Applied linguistics*, 13/1, p. 1-24.

Di Biase, B. (1998), « Processability theory and the acquisition of Italian L2 », Contribution présentée à la conférence de la Fondation européenne de la science sur « La structure de la langue de l'apprenant », 26 septembre – 1<sup>er</sup> octobre, Acquafredda di Maratea, Italie.

Di Biase, B. (1999), « The acquisition of inflectional morphology in learners of Italian L2 with some reference to the role of phonological word structure », Communication présentée au colloque EUROSILA 9, 10-12 juin, Lund, Suède.

Ellis, R. (1989), « Are classroom and naturalistic acquisition the game? A study of the classroom acquisition of German word order rules », *Studies in second language acquisition*, 11, p. 305-328.

Gardner, R.C. (1985), *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, Edward Arnold: Londres.

Hawkins, E. (éd.) (1988), *Intensive language teaching and learning initiatives at school level*, CILT (Centre for information on Language Teaching and Research): Londres.

Helbig, G. (1973), *Geschichte der neueren Sprachwissenschaft*, Hueber: München.

Hinger, B. (2001), *Intensiv versus extensiv: der Faktor Zeitverteilung im schulischen Fremdspracherwerb am Beispiel des Spanischen*, ZSE Report 56: Graz.

House, J. (1996), « Developing pragmatic fluency in English as a foreign language », *Studies in second language Acquisition*, 18, p. 225-252.

Hufeisen, B. (1998), « L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? », Hufeisen, B., Lindemann, B. (éd.), *Tertiärsprache*, Stauffenburg: Tübingen, p. 169-183.

Johnston, M. (1995), « Stages of acquisition of Spanish as a second language », *Australian studies in language acquisition*, 4, p. 1-28.

Kasper, G. (1997), « Can pragmatic competence be taught? » (Network #6) [document HTML]. Honolulu: University of Hawaii, Second language teaching & Curriculum Center, sur Internet à l'adresse suivante:  
<http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/>

Larsen-Freeman, D., Long, M. (1991), *An introduction to second language acquisition research*, Longman: Londres/New York.

Lett, J.A.Jr., O'Mara, F.E. (1990), « Predictors of success in an intensive foreign language learning context: Correlates of language learning at the Defence Language Institute Foreign Language Center », Parry, T.S., Stanfield, C.W. (éd.) *Language aptitude reconsidered*, Prentice Hall Regents: Englewood Cliffs, New Jersey, p. 222-260.

Levelt, W.J.M. (1989), *Speaking, from intention to articulation*, MIT Press: Cambridge, Mass.

Lightbown, P.M., Spada, N. (1994), « An innovative program for primary ESL students in Quebec », *TESOL Quarterly*, 28/3, p. 563-579.

Meisel, J.M., Clahsen, H., Pienemann, M. (1981), « On determining development stages in natural second language acquisition », *Studies in second language acquisition*, 3, p. 109-135.

Mitschka, R. (1999), *Die Klasse als Team. Ein Wegweiser zum sozialen Lernen in der Sekundarstufe*, Veritas-Verlag: Linz.

Nunan, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge University Press: Cambridge.

Peltzer-Karpf, A., Zangl, R. (1998), *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*, Gunter Narr Verlag: Tübingen.

Pienemann, M. (1998), *Language processing and second language development. Processability theory*, John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.

Spada, N. (1997), « Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research », *Language teaching*, 30/2, p. 73-87.

Sprissler, M., Weinrich, H. (éd.) (1972), *Fremdsprachenunterricht in Intensivkursen*, Kohlhammer: Stuttgart.

Weldon, E., Jehn, K.A., Pradhan, P. (1991), « Processes that mediate the relationship between a group goal and improved group performance », *Journal of personality and social psychology*, 61/4, p. 555-569.

Weldon, E., Weingart, L.R. (1993), « Group goals and group performance », *British journal of social psychology*, 32, p. 307-334.

Williams, S., Hammarberg, B. (1998), « Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model », *Studies in second language acquisition*, 19/3, p. 295-333.

Wurnig, V. (1998), *Verbale Interaktion in der Fremdsprache. Eine Untersuchung der Kommunikationsfähigkeit fortgeschrittener Englischlerner*, Diplomarbeit, Universität Graz.

### ***III. Questionnaires sur l'innovation***



Les auteurs ont été invités à remplir un questionnaire sur le processus de l'innovation, en utilisant les critères de l'étude présentée dans la première partie du présent recueil. Les lecteurs peuvent utiliser le questionnaire pour les guider lors de la préparation et l'évaluation de leurs projets innovants:

**Centre européen pour les langues vivantes  
Premier programme à moyen terme**

**Les innovations dans les différents projets  
Questionnaire sur l'organisation de l'innovation**

**1. Le contexte**

Titre du projet, domaine, résumé des objectifs	
Informations professionnelles concernant les coordinateurs du projet	
Informations sur le secteur ciblé par le projet (primaire, secondaire, adultes, formation des enseignants, etc.)	
Profils des apprenants de langues ciblées (âge, apprentissage des langues antérieur, objectifs de l'apprentissage, examens passés, etc.)	
Quelle est la principale caractéristique innovante? (par exemple, nouveaux concepts développés, nouvelles technologies utilisées, réorganisation de l'emploi du temps et des locaux)	

**2. Description des innovations du projet**

Décrivez les buts poursuivis par l'innovation	
Comment l'innovation a-t-elle été introduite? (fondée sur une étude de projet, sur l'initiative d'un atelier, projet existant, etc.)	
Pourquoi l'innovation a-t-elle été entreprise? (mécontentement des apprenants, identification d'un problème, désir de variété, disponibilité en temps et en ressources, etc.)	
Pouvez-vous décrire le « point de mire », le résultat attendu de l'innovation?	

## Les résultats

Quels critères d'évaluation avez-vous fixés pour juger de la réussite (ou de l'échec) du projet?	
L'innovation a-t-elle été institutionnalisée? (En d'autres termes, fait-elle partie du fonctionnement normal de l'institution?) Si non, pensez-vous qu'elle le sera un jour? Quels facteurs pourraient en décider?	

## L'organisation de l'innovation

L'innovation vous incite-t-elle à proposer des changements organisationnels dans un des domaines suivants?

L'utilisation du temps (par exemple l'enseignement intensif plutôt qu'extensif)	
Le lieu où se déroule l'apprentissage linguistique (hors de la classe, échanges, etc.)	
Les personnes impliquées dans le processus d'apprentissage linguistique (par exemple le recours à des locuteurs natifs, apprentissage en binôme, enseignement en équipe)	
Les voies de communication et médias utilisés (apprentissage sur Internet ou à distance, vidéoconférences)	
Le contenu de l'apprentissage (apprentissage des langues fondé sur le contenu, apprentissage au moyen d'autres matières)	
L'utilisation des ressources (par exemple l'apprentissage en autonomie dans des centres conçus à cet effet, etc.)	

## Le processus d'innovation

Quelles mesures avez-vous prises?

Pour informer les participants au projet innovant? (Veuillez préciser qui ils étaient – les apprenants en langues, les délégués nationaux à un atelier, etc.)	
Pour les associer aux décisions prises au cours des procédures innovantes?	
Pour les motiver afin qu'ils s'impliquent dans l'innovation?	
Pour informer les autres personnels qui n'ont pas, au départ, été associés à l'innovation et communiquer avec eux?	
Pour communiquer les résultats du projet innovant?	

## Problèmes et réussites

Quelles sont selon vous les principales réussites de l'innovation dans le cadre du projet?	
Quels ont été les plus sérieux problèmes ou questions devant être résolus?	
Que feriez-vous autrement si vous débutiez une nouvelle innovation?	
Quelles mesures ont été (ou sont actuellement) prises pour diffuser les résultats et réussites du projet?	

## Autres observations

Que souhaiteriez-vous ajouter concernant votre innovation ou l'innovation dans l'enseignement des langues en général?	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

## Réponses aux questionnaires

Elles ont permis d'éclaircir de nombreux aspects du processus d'innovation, en particulier les joies et les pièges de la coordination de projets internationaux.

Les principales questions soulevées par les coordinateurs de projets peuvent être résumées ainsi:

- Il a été possible d'apporter des contributions significatives à l'enseignement et l'apprentissage des langues dans le cadre de projets menés dans le contexte de la forme particulière de coopération internationale engendrée par le programme à moyen terme du Centre européen pour les langues vivantes. L'impact semble être le plus important (ou le plus facilement mesurable) lorsqu'il existe un « produit » quelconque; le site Internet du projet sur la sensibilisation linguistique, le CD-Rom sur les ressources concernant la qualité, le réseau des universités autrichiennes décrits dans les études de cas en fournissent des exemples probants.
- L'étude d'introduction décrit une approche systématique de l'innovation; les études de cas et les questionnaires montrent des méthodes de travail bien plus humaines et improvisées. Le processus n'en est qu'au commencement, dans une phase de développement où la discussion des questions conduit à explorer de nouvelles idées, expérimenter différentes possibilités, pour parvenir progressivement à un consensus autour des objectifs des projets en cours. Par ailleurs, lorsque des principes ont été expérimentés, ils se sont avérés être des aides fort utiles.
- Il est difficile de maintenir l'enthousiasme de départ d'un projet lorsque les membres de l'équipe sont disséminés dans plusieurs pays et lorsqu'ils participent au projet parallèlement à leurs activités ordinaires. Si le courrier électronique et Internet facilitent grandement la communication, ils ne peuvent remplacer les rencontres régulières, ni les relations personnelles et sociales qu'elles favorisent.
- Les projets semblent fonctionner de façon plus efficace s'ils sont liés à un fort ancrage régional et s'ils peuvent exploiter les réseaux existants, leurs ressources et leur expertise.
- Si les activités du CELV fonctionnent correctement, c'est en raison du considérable investissement des coordinateurs et des animateurs dans leurs tâches; ils sont récompensés de leurs efforts par un sentiment d'accomplissement et par la mise en place de réseaux pour l'enrichissement des relations personnelles et sociales.

Les questionnaires renseignés sont conservés au CELV et peuvent être consultés (avec l'accord des répondants) pour la recherche.

## ***IV. Conclusion***



## Questions clés pour la mise en œuvre des projets dans l'enseignement et l'apprentissage des langues

Les quatre parties du présent ouvrage s'inspirent largement des travaux du programme à moyen terme du Centre européen pour les langues vivantes; nous avons vu que le format de ses projets (ateliers, formations, publications, développement de sites Internet et autres ressources) peut contribuer de manière significative à l'innovation dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Pour conclure cette étude, il convient d'étudier en quoi les leçons tirées des quatre dernières années peuvent aider le Centre à améliorer sa contribution.

Comment le Centre européen pour les langues vivantes à Graz peut-il contribuer du mieux possible au succès de la mise en œuvre des innovations et des changements dans l'enseignement et l'apprentissage des langues? Il apparaît clairement (1) que son rôle est de favoriser le changement dans le sens des politiques préconisées par le Conseil de l'Europe et (2) que le CELV ne peut mettre en œuvre les innovations lui-même, ce rôle revenant aux gouvernements, aux établissements et aux personnes participant aux ateliers, réseaux et études. Les tâches suivantes incombent néanmoins au CELV:

- sensibiliser aux questions devant être résolues;
- étudier les problèmes et définir de bonnes pratiques;
- faire connaître les initiatives ayant réussi dans un environnement afin qu'elles puissent être expérimentées ailleurs;
- mettre en place des réseaux pour le partage des expériences et des approches communes des problèmes;
- commander des études afin d'ajouter aux connaissances disponibles pour mettre en œuvre les innovations;
- au moyen d'ateliers, permettre aux participants d'acquérir des savoirs et savoir-faire qui facilitent la mise en œuvre des projets innovants;
- promouvoir la coopération internationale et diffuser les résultats des innovations dans le cadre d'ateliers et de réseaux de recherche et développement.

Le Centre exerce une influence à plusieurs niveaux: certains ateliers concernaient les politiques linguistiques des gouvernements et les ministères; d'autres, les formateurs d'enseignants, les administrateurs, les chercheurs ou les enseignants. Dans ces conditions, les ateliers ont peut-être parfois eu des effets quelque peu imprécis et aléatoires et il a été difficile de définir avec précision les objectifs des ateliers et l'impact des activités de suivi.

L'étendue des sujets traités et la variété des résultats potentiels (voir l'Annexe 1), que j'ai décrits en m'appuyant sur les rapports, représentent une contribution considérable à l'enseignement et l'apprentissage des langues et une réussite majeure pour les premières années d'activité du Centre. Celui-ci fait lui-même l'objet d'un certain nombre d'interrogations concernant l'optimisation de son impact à l'avenir:

- Les activités sont-elles suffisamment ciblées? Y a-t-il synergie ou dispersion de l'impact des ateliers?
- Le niveau souhaité de responsabilité des participants est-il défini avec assez de précision, de sorte qu'ils aient réellement leur place dans les ateliers?
- Comment peut-on organiser les activités de suivi des ateliers pour que leurs enseignements soient réellement appliqués et diffusés?
- Comment les réseaux peuvent-ils continuer de bien coopérer lorsque l'enthousiasme de début d'atelier est retombé?

D'autres questions restent encore à résoudre:

- Comment les activités du Centre peuvent-elles intégrer les processus et les contenus des innovations en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues?
- Peut-on accroître avec profit l'intérêt porté aux aspects organisationnels des innovations encouragées par le Centre?
- Les projets européens pour la mise en œuvre des politiques d'enseignement et d'apprentissage des langues peuvent-ils être lancés de manière organisée et systématique?
- Est-il possible d'introduire des systèmes d'évaluation des projets afin d'analyser avec une plus grande précision les effets des activités du CELV?

Les questions énumérées ici concernent toutes les processus grâce auxquels le CELV contribue à la mise en œuvre des politiques du Conseil de l'Europe. Il faudra aussi définir les questions relatives au contenu de ces politiques. De quel type d'innovations a-t-on besoin pour que les bonnes intentions deviennent réalité? Trois orientations majeures des politiques du Conseil de l'Europe nous serviront d'exemples:

## **Les politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle**

### ***Définitions nouvelles et élargies des objectifs afin d'améliorer la communication et la compréhension multiculturelle à tous les niveaux de l'apprentissage des langues***

Cet objectif implique une intégration des aspects interculturels dans l'enseignement et l'apprentissage des langues bien plus large qu'elle ne l'est aujourd'hui. Il sera plus facile de définir les objectifs que de créer les conditions organisationnelles de leur mise en œuvre. Les objectifs généraux vont probablement nécessiter qu'on consacre davantage de **temps** à l'apprentissage, ou du moins qu'on en use différemment, et une voie possible est de combiner l'apprentissage des langues et celui d'autres **disciplines**. Des études menées dans les écoles bilingues ont montré l'efficacité de ce type d'initiatives, mais des questions importantes concernant l'efficacité de l'enseignement des disciplines autres que les langues et la formation des enseignants pour ces matières restent à résoudre. Une volonté politique au niveau des différents Etats et l'engagement de **ressources** conséquentes sont indispensables pour un effet de grande ampleur.

La compréhension interculturelle présuppose des relations qui peuvent se réaliser grâce à une prolifération des programmes d'échanges de toutes sortes, c'est-à-dire un effort systématique pour étendre la variété des **lieux** où se déroule l'apprentissage. Ces programmes d'échanges n'améliorent cependant pas toujours la compréhension interculturelle et le développement d'approches intégrant les méthodes d'investigation de l'ethnographie, même avec de jeunes apprenants, mérite peut-être d'être étudié sérieusement.

### ***Un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues afin de faciliter la comparaison des objectifs et des diplômes des Etats membres***

Le Cadre européen commun de référence est une contribution majeure au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues: il donne une description très générale et non normative des choix offerts aux enseignants en langues lorsqu'ils déterminent des politiques, des objectifs et des méthodes. L'Echelle européenne de référence fournit une série de descripteurs de la compétence linguistique qui pourrait, si l'Europe entière l'adoptait, devenir la pièce maîtresse de la coopération en faveur d'une harmonisation des curriculum et témoigner ainsi d'une réussite incontestable.

Néanmoins, pour que le Cadre commun de référence ait dans la pratique l'impact et l'influence qu'il mérite, un certain nombre de problèmes organisationnels doivent encore être résolus:

- Le document est volumineux, parfois hermétique ou difficilement compréhensible. Les Guides d'utilisation contribuent à faciliter l'accès au contenu, mais des modules de formation devraient probablement être créés afin de permettre à un maximum d'enseignants de bénéficier de la richesse du contenu.
- Connaît-on des cas d'application réussie du Cadre commun de référence et peut-on les utiliser comme exemples de bonnes pratiques afin d'éviter que les mêmes travaux soient menés plusieurs fois? Serait-il possible de réaliser un guide de la mise en œuvre en complément des guides d'utilisation?
- Surtout, l'idéal d'harmonisation paneuropéenne d'un cadre descriptif pour l'enseignement et l'apprentissage des langues peut-il être propagé, de sorte qu'apparaisse une volonté politique d'application à grande échelle?

*Un Portfolio européen des langues mentionnant les acquis et expériences linguistiques et interculturels de l'apprenant, sous une forme compréhensible internationalement et dans la perspective d'un apprentissage des langues tout au long de la vie – la formation des enseignants et les matériels utilisés en classe (y compris le multimédia) pour différents secteurs éducatifs*

Le Portfolio européen des langues est expérimenté de manière systématique dans plusieurs pays et son développement rassemble de nombreuses caractéristiques d'un projet innovant bien organisé. Sa philosophie et ses objectifs ont été diffusés dans une déclaration claire. Plusieurs pays l'ont appliqué à titre expérimental en impliquant les dirigeants politiques, les administrateurs, les écoles, les enseignants, leurs formateurs et les apprenants de tous les âges. La définition du projet autorisait une certaine souplesse et l'expérience acquise lors de la mise à l'essai a été intégrée au projet et l'a modifié sur des questions aussi importantes que, par exemple, la nécessité de différentes sortes de portfolios pour les jeunes apprenants, les écoles secondaires et les adultes. Les concepts fondamentaux ont été étudiés et un équilibre recherché entre l'utilité du portfolio pour la motivation et la valorisation de l'apprentissage des langues et le produit, un portfolio qui puisse contribuer à la mobilité des étudiants et des travailleurs en Europe.

Le Portfolio a été lancé judicieusement dans le cadre de l'Année européenne des langues en 2001, dans le but de le mettre en place et de **l'institutionnaliser**, c'est-à-dire de le conduire à l'étape ultime d'un projet innovant. Des problèmes organisationnels restent encore à résoudre:

- Dans combien de langues le portfolio doit-il être rédigé pour pouvoir franchir les frontières linguistiques et être ainsi utile à la mobilité?
- La logistique de la conservation et de la mise à jour du portfolio sur de nombreuses années;
- L'exactitude et la fiabilité des informations fournies peuvent-elles être contrôlées? Par qui?

- Son coût: peut-on lui accorder les crédits nécessaires à sa production à l'échelle européenne? Les pays où les fonds consacrés à l'enseignement sont utilisés pour des questions plus urgentes peuvent-ils avoir accès aux ressources nécessaires pour la mise en place du portfolio?
- Est-il possible d'harmoniser les formations initiales et continues portant sur son utilisation afin qu'elles soient aussi efficaces et économiques que possible?

L'adoption et l'institutionnalisation du portfolio engendreraient une mutation authentique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, par la mise en place de descripteurs communicationnels communs pour l'évaluation des compétences linguistiques dans toute l'Europe. Elles se répercuteraient ensuite sur les objectifs et les contenus de l'enseignement des langues.



*V. Quelques propositions  
de recherche et développement*



Les pistes de recherche et développement ci-dessous ont été proposées. Leur examen permettrait de s'assurer de la prise en considération des facteurs organisationnels liés à l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

- commander une étude visant à évaluer de manière plus systématique l'impact des activités appuyées par le CELV, comportant en particulier les aspects suivants:
  - suivi détaillé des effets des activités qui forment les deux axes principaux du programme à moyen terme pour les années 2002 à 2003;
  - étudier les manières dont les réseaux peuvent être créés et entretenus avec succès;
- appliquer les résultats de cette étude à l'élaboration des documents de préparation des ateliers et des études afin de contribuer aux productions suivantes:
  - déclarations claires des résultats attendus des innovations proposées;
  - plans de projets mentionnant les mesures prises pour diffuser les objectifs poursuivis: garantir l'implication et l'engagement des participants;
  - déclarations décrivant dès le départ la façon dont sera évalué le projet;
  - analyse des variables organisationnelles devant être prises en compte;
  - définitions de la manière dont il sera décidé ou non d'institutionnaliser l'innovation;
- développer un guide et un module d'entraînement sur « la gestion des projets innovants dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », destinés à une large diffusion, mais conçus tout particulièrement pour être utilisés par les personnes participant aux activités du CELV;
  - organiser, dans le prolongement des mesures ci-dessus, des ateliers visant spécialement à fournir des formations et une aide pour la gestion des projets innovants sur le long terme;
  - commander des recherches et organiser des ateliers afin d'étudier plus précisément les solutions qui peuvent être apportées aux problèmes liés au développement interculturel dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, en particulier en liaison avec des disciplines non linguistiques telles que l'ethnographie et la sociologie;
  - identifier des exemples de bonnes pratiques innovantes en matière d'organisation de l'enseignement et les rassembler dans le cadre d'un guide pour l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Je pense que le développement des pistes ci-dessus augmenterait considérablement l'influence du CELV, puisqu'il témoignerait que ses activités visent un changement

effectif et que celui-ci implique une solide réflexion et une action systématique si l'on veut venir à bout des difficultés inhérentes au changement et de la résistance légitime qu'il rencontre inmanquablement. Cette entreprise permettrait aussi de tenir compte de ce que le changement véritable touche toutes les catégories de participants et que les efforts doivent être accomplis sur le long terme.

J'ai souligné d'entrée le caractère préparatoire de la présente étude. Je me suis efforcé de poser les problèmes, de les expliquer et de proposer, plus que des solutions, des pistes de recherche. L'importance des processus innovants et de leur gestion m'est apparue de plus en plus clairement au cours de la rédaction.

Les innovations réussies nécessitent avant toute chose un engagement sur le long terme des personnes concernées et celui-ci n'est possible qu'avec la participation de tous à tous les niveaux: concepteurs de politiques, administrateurs, enseignants et apprenants. Un tel engagement ne se produit que si l'esprit de l'innovation est exprimé clairement et communiqué aux participants; il ne dure que si le projet est assez souple, s'il permet suffisamment l'écoute des problèmes rencontrés par les participants et leur prise en compte pour d'éventuelles modifications du projet. Une mise en œuvre efficace nécessite habituellement la manipulation de variables organisationnelles qui affectent souvent l'ensemble du système éducatif.

Le changement n'est jamais purement administratif, ni neutre; lorsqu'il concerne l'organisation de l'enseignement, il prend une dimension affective.

La meilleure chose à faire est de nous aider nous-mêmes, et d'aider les autres, à gérer le trouble affectif que tout changement fait naître.<sup>1</sup>

## Bibliographie

Alderson C., Beretta A. (éd.) (1992), *Evaluating second language education*, Cambridge University Press.

Black L., Daiker D.-A., Sommers J. and Stygall G. (éd.) (1994), *New directions in portfolio assessment*, Heinemann.

Dörnyei Z. et István Ottó, *Motivation in action: A process model of L2 motivation*, sur [www.lingu@net.com](http://www.lingu@net.com)

Factors influencing teachers' responses to curricular innovations, *Research Intelligence* (1978).

Fullan M. (1992), *Successful school improvement*, Heinemann.

Gaudin T. (1998), *De l'innovation*, Hachette.

---

<sup>1</sup> Michael Fullan, *The implementation of innovation*, 1990.

- Hamilton J. (1996), *Inspiring innovations in language teaching*.
- Hellekjaer G.-O. (1997), *Redefining formal foreign language instruction for a bilingual environment*, Rapport de l'atelier 18/97 du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe.
- Karavas-Doukas K. (1998), «Evaluating the implementation of educational innovations: lessons from the past», dans *Managing and evaluating innovation in language teaching*, ed. Rea-Dickins and Germaine.
- Kuhn T.-S. (1970), *The structure of scientific revolutions*.
- Lawrence P.-R. (1954), How to deal with resistance to change, *Harvard Business Review*.
- Lewin K. (1984), *Frontiers in group dynamics – Human relations*.
- Medgyes P. (1990), Queries from a communicative teacher, dans *Currents of change in English language teaching*, éd. Rossner and Bolitho.
- Ordon & Entwistle (1982), *Report on the Scottish Microelectronics Project*.
- Osland J.-S., Kolb D.-A., Rubin M. (1988), *Organizational behavior – An experiential approach*, Prentice Hall.
- Osland J.-S., Kolb D.-A., Rubin M. (1988), *The organizational behavior reader*, Prentice Hall.
- Rea-Dickins P., Germaine K.P. (1992), *Evaluation*, Oxford University Press.
- Rea-Dickins P., Germaine K.P. (1998), *Managing evaluation and innovation in language teaching*, Longman.
- Roberts C. (1998), «Language and cultural issues in innovation: the European dimension», in *Managing evaluation and innovation in language teaching*, éd. Rea-Dickins and Germaine.
- Rossner R, Bolitho R. (éd.) (1990), *Currents of change in English language teaching*, Oxford University Press.
- Willis & Willis (éd.) (1996), *Challenge and change in language teaching*, Heinemann.



## Annexe 1

Titre de l'atelier	Niveau d'intervention	Impact souhaité
<b>Développement des politiques linguistiques</b>		
1. L'Est rencontre l'Ouest: l'unité dans la diversité	Gouvernements nationaux/régionaux	Développement de la coopération dans l'enseignement et l'apprentissage des langues
2. Introduction à la politique linguistique: méthodes d'analyse et d'évaluation des domaines d'intervention	Gouvernements nationaux/régionaux	Développement d'instruments d'analyse pour l'organisation et l'évaluation de la politique linguistique
3. Mise en œuvre et gestion des Projets éducatifs européens	Chefs de projet / administrateurs	Echanges d'expériences et développement des compétences nécessaires pour une mise en œuvre réussie des projets européens dans un environnement multilatéral
<b>Utilisation des nouveaux médias dans l'enseignement des langues</b>		
1. Méthodes audiovisuelles et enseignement des langues – exploitation des vidéogrammes	Institutionnel	Approches & méthodes communicationnelles pour une utilisation réussie des médias
2. L'informatique dans la classe de langue vivante	Administrateurs/enseignants	Sensibilisation
3. Médias, multimédia et formation. Comment gérer les innovations dans les systèmes éducatifs	Directeurs d'école et formateurs	Développement d'approches pour la mise en œuvre de l'utilisation de nouvelles ressources
4. Multimédia (et hypermédia) dans l'ELV – nature, rôle et impact	Administrateurs/enseignants	L'organisation des ressources pour l'apprentissage
5. Formation aux médias orientée vers l'action en ELV	Administrateurs/enseignants	Sensibilisation à l'organisation de l'utilisation des médias

6. L'individualisation de l'enseignement de l'anglais et du français et les centres de ressources	Administrateurs/enseignants	L'organisation de l'utilisation des ressources pour individualiser l'enseignement
<b>Développement des approches interculturelles de l'enseignement et de l'apprentissage des langues</b>		
1. Enseignement thématique des langues vivantes – intégration de la langue, de la culture et du contenu	Administrateurs/enseignants	Etude de questions concernant le contenu des activités d'enseignement des langues
2. Conscience linguistique et culturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues	Administrateurs/enseignants	Etude de questions concernant le contenu des activités d'enseignement des langues
3. Développer la compétence communicative interculturelle dans l'élaboration des curriculums et la politique de l'ELV	Concepteurs de politiques/administrateurs	Développement d'approches de l'apprentissage interculturel au niveau des politiques
4. Langues et apprentissage dans les écoles multiculturelles – créer un réseau pour un curriculum de la formation des enseignants	Formateurs d'enseignants/enseignants	Organisation de la coopération dans un contexte de formation des enseignants et en relation avec un développement multiculturel
<b>Exploration des principes de l'enseignement des langues</b>		
1. Définition des programmes d'étude et évaluation de la maîtrise de l'enseignement secondaire (lycée) – diversité et harmonie des objectifs et approches de l'évaluation	Administrateurs/enseignants/évaluateurs	Etude des principes, développement de la coopération et cohérence entre la définition des programmes d'étude et l'évaluation
2. Poser des principes et des lignes directrices pour les éditeurs et auteurs de manuels de langue vivante	Auteurs/éditeurs/enseignants	Développement de la coopération entre les utilisateurs et les fournisseurs de manuels scolaires

3. Approches de l'enseignement des langues vivantes en zone frontalière	Enseignants/ administrateurs/formateurs d'enseignants	Développement d'approches innovantes du pluriculturalisme et organisation des lieux où se déroule la formation en langues
4. Intégration du contenu et de la langue dans l'enseignement professionnel	Enseignants/administrateurs	Développement d'approches des exigences de l'apprentissage de la langue de spécialité et de l'organisation du contenu
5. Types d'apprenants et de stratégies d'apprentissage	Formateurs/chercheurs/ enseignants	Application des résultats des recherches sur les types d'apprenants et de stratégies à des situations d'apprentissage
6. Développement de l'enfant et apprentissage précoce d'une langue vivante – implications pour la conception des curriculums, les supports et la méthodologie	Administrateurs/chercheurs/ concepteurs de curriculums	Application des résultats des recherches sur la planification de l'enseignement et de l'apprentissage des langues
7. Evaluation, adaptation et production de manuels de langue vivante pour les collègues	Administrateurs/enseignants /formateurs	Organisation de l'utilisation des ressources et évaluation de leur efficacité
8. Promouvoir l'autonomie de l'apprenant dans la classe de langue pour adultes	Enseignants/éducateurs d'adultes	Etude des approches de l'enseignement en classe
9. Apprentissage et enseignement des langues pour des non-spécialistes au niveau universitaire	Professeurs d'université	Etude des liens entre contenu et apprentissage des langues
<b>La gestion de l'enseignement et de l'apprentissage des langues</b>		
1. La qualité dans l'enseignement des langues vivantes	Directeurs d'écoles/ inspecteurs	Application des techniques de gestion de la qualité à l'enseignement des langues
2. De la nomination à la diffusion – comment parvenir à une diffusion plus efficace des activités du CELV	Concepteurs de politiques/ représentants du gouvernement/ dirigeants du CELV	Etude de la gestion et de l'organisation des activités du CELV

3. Nouvelles tendances de l'apprentissage des langues vivantes pour les démultiplicateurs de Bosnie-Herzégovine	Inspecteurs/formateurs/administrateurs	Planification de projets innovants pour un pays mettant en place ses activités d'enseignement et d'apprentissage des langues
4. Médias, multimédia et formation. Comment gérer l'innovation dans le système éducatif?	Directeurs d'école et formateurs	Développement d'approches pour la mise en œuvre de l'utilisation de nouvelles ressources
5. Mettre en œuvre et gérer les projets européens	Administrateurs/chercheurs/concepteurs de politiques	Echanges d'expériences et développement des compétences nécessaires pour une mise en œuvre réussie des projets européens dans un environnement multilatéral

### **Formation et éducation des enseignants**

1. Modèle réflexif de formation des enseignants en langues	Formateurs d'enseignants	Application de la recherche et des innovations dans les approches de la formation
2. Comprendre le développement des enseignants de primaire	Formateurs d'enseignants	Etude des concepts d'amélioration de la formation continue des enseignants
3. Offre de formation continue pour les enseignants de langues vivantes dans le cadre des structures nationales de perfectionnement	Administrateurs/formateurs d'enseignants	Organisation de l'offre et ressources pour la formation continue
4. Minorités; enseignement des langues et formation continue	Concepteurs de politiques/administrateurs	Organisation de l'offre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues pour des groupes d'apprenants spécifiques

### **Approches innovantes de l'enseignement**

1. Voies alternatives à l'apprentissage des langues: psychodramaturgie linguistique	Enseignants/formateurs	Diffusion d'une approche innovante de l'enseignement et de l'apprentissage des langues
2. Inventer pour apprendre	Enseignants/formateurs	Diffusion d'approches de simulation et d'écriture de récits pour l'enseignement des langues

<b>Enseignement et apprentissage bilingue</b>		
1. Redéfinir l'enseignement scolaire des langues vivantes dans un environnement bilingue	Administrateurs/ planificateurs des langues	Analyse des questions liées à la définition des politiques et des curriculums en contexte bilingue
2. Aspects de la méthodologie de l'enseignement dans les classes bilingues	Enseignants/formateurs d'enseignants	Analyse de méthodes d'enseignement appliquées à des situations spécifiques
3. La mise en place de groupes bilingues dans les écoles ordinaires – processus et procédures – problèmes et solutions	Administrateurs/ planificateurs des langues/ enseignants	L'organisation de l'enseignement bilingue
4. Ecoles bilingues en Europe	Administrateurs/ planificateurs des langues/ enseignants	Diffusion de l'information concernant les approches de l'enseignement bilingue

## Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

### AUSTRALIA/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Gipps Street  
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria  
Tel.: (61) 3 9417 5361  
Fax: (61) 3 9419 7154  
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au  
http://www.hunter-pubs.com.au

### BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA  
50, avenue A. Jonnart  
B-1200 BRUXELLES 20  
Tel.: (32) 2 734 0281  
Fax: (32) 2 735 0860  
E-mail: info@libeurop.be  
http://www.libeurop.be

Jean de Lannoy  
202, avenue du Roi  
B-1190 BRUXELLES  
Tel.: (32) 2 538 4308  
Fax: (32) 2 538 0841  
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be  
http://www.jean-de-lannoy.be

### CANADA

Renouf Publishing Company Limited  
5369 Chemin Canotek Road  
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3  
Tel.: (1) 613 745 2665  
Fax: (1) 613 745 7660  
E-mail: order.dept@renoufbooks.com  
http://www.renoufbooks.com

### CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco Cz Dovož Tisků Praha  
Ceskomoravská 21  
CZ-18021 PRAHA 9  
Tel.: (420) 2 660 35 364  
Fax: (420) 2 683 30 42  
E-mail: import@suweco.cz

### DENMARK/DANEMARK

GAD Direct  
Fiolstaede 31-33  
DK-1171 COPENHAGEN K  
Tel.: (45) 33 13 72 33  
Fax: (45) 33 12 54 94  
E-mail: info@gadirect.dk

### FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa  
Keskuskatu 1, PO Box 218  
FIN-00381 HELSINKI  
Tel.: (358) 9 121 41  
Fax: (358) 9 121 4450  
E-mail: akatilaus@stockmann.fi  
http://www.akatilaus.akateeminen.com

### FRANCE

La Documentation française  
(Diffusion/Vente France entière)  
124, rue H. Barbusse  
F-93308 AUBERVILLIERS Cedex  
Tel.: (33) 01 40 15 70 00  
Fax: (33) 01 40 15 68 00  
E-mail:  
commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr  
http://www.ladocfrancaise.gouv.fr

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)  
Palais de l'Europe  
F-67075 STRASBOURG Cedex  
Fax: (33) 03 88 52 91 21  
E-mail: librairie.kleber@coe.int

### GERMANY/ALLEMAGNE AUSTRIA/AUTRICHE

UNO Verlag  
Am Hofgarten 10  
D-53113 BONN  
Tel.: (49) 2 28 94 90 20  
Fax: (49) 2 28 94 90 222  
E-mail: bestellung@uno-verlag.de  
http://www.uno-verlag.de

### GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann  
28, rue Stadiou  
GR-ATHINAI 10564  
Tel.: (30) 1 32 22 160  
Fax: (30) 1 32 30 320  
E-mail: ord@otenet.gr

### HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service  
Hungexpo Europa Kozpont ter 1  
H-1101 BUDAPEST  
Tel.: (361) 264 8270  
Fax: (361) 264 8271  
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu  
http://www.euroinfo.hu

### ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni  
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552  
I-50125 FIRENZE  
Tel.: (39) 556 4831  
Fax: (39) 556 41257  
E-mail: licosa@licosa.com  
http://www.licosa.com

### NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties  
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A  
NL-7480 AE HAAKSBERGEN  
Tel.: (31) 53 574 0004  
Fax: (31) 53 572 9296  
E-mail: lindeboo@worldonline.nl  
http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/

### NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel  
PO Box 84, Blindern  
N-0314 OSLO  
Tel.: (47) 22 85 30 30  
Fax: (47) 23 12 24 20

### POLAND/POLOGNE

Cjłowna Księgarnia Naukowa  
im. B. Prusa  
Krakowski Przedmiescie 7  
PL-00-068 WARSZAWA  
Tel.: (48) 29 22 66  
Fax: (48) 22 26 64 49  
E-mail: inter@internews.com.pl  
http://www.internews.com.pl

### PORTUGAL

Livraria Portugal  
Rua do Carmo, 70  
P-1200 LISBOA  
Tel.: (351) 13 47 49 82  
Fax: (351) 13 47 02 64  
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

### SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA  
Castelló 37  
E-28001 MADRID  
Tel.: (34) 914 36 37 00  
Fax: (34) 915 75 39 98  
E-mail: libreria@mundiprensa.es  
http://www.mundiprensa.com

### SWITZERLAND/SUISSE

BERSY  
Route de Monteiller  
CH-1965 SAVIESE  
Tel.: (41) 27 395 53 33  
Fax: (41) 27 395 53 34  
E-mail: bersy@bluewin.ch

Adeco – Van Diermen  
Chemin du Lacuez 41  
CH-1807 BLONAY  
Tel.: (41) 21 943 26 73  
Fax: (41) 21 943 36 05  
E-mail: mvandier@ip-worldcom.ch

### UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)  
51 Nine Elms Lane  
GB-LONDON SW8 5DR  
Tel.: (44) 207 873 8372  
Fax: (44) 207 873 8200  
E-mail: customer.services@theso.co.uk  
http://www.the-stationery-office.co.uk  
http://www.itsofficial.net

### UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company  
468 Albany Post Road, PO Box 850  
CROTON-ON-HUDSON,  
NY 10520, USA  
Tel.: (1) 914 271 5194  
Fax: (1) 914 271 5856  
E-mail: Info@manhattanpublishing.com  
http://www.manhattanpublishing.com

### Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int

*L'organisation de l'innovation dans  
l'enseignement des langues  
Etudes de cas*

Frank Heyworth

La présente collection d'études de cas se propose d'examiner la nature de l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Elle porte sur le *contenu* des pratiques innovantes (comptes rendus de projets de recherche et de mise en œuvre de nouvelles approches de l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues) et sur leur *processus* (de quels facteurs dépend la réussite d'une innovation? Pourquoi certaines n'ont-elles pas abouti au résultat attendu?).

La collection d'études de cas s'inspire en grande partie des travaux du premier projet à moyen terme du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) à Graz couvrant la période 2000-2003. Les coordinateurs de différents projets ont décrit ceux-ci et se sont interrogés sur les méthodes de travail et sur la mise en œuvre de leurs travaux. La collection donne ainsi un compte rendu de l'importante contribution apportée par le projet à moyen terme.



COUNCIL OF EUROPE    CONSEIL DE L'EUROPE

*Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui quarante-cinq Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des Droits de l'Homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.*

ISBN 92-871-5164-4



9 789287 151643

€ 19 / US\$ 29

<http://www.coe.int>  
Editions du Conseil de l'Europe