



COUNCIL
OF EUROPE CONSEIL
DE L'EUROPE

Le statut des enseignants en langues
Péter Rádai (éditeur)



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes

Le statut des enseignants en 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 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.

Le présent ouvrage *Le statut des enseignants en langues* est publié dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003).

L'objectif général du Centre 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. Les publications du CELV résultent de projets de recherche et de développement menés dans le cadre d'ateliers à Graz. Elles mettent en lumière l'engagement et la collaboration active de tous ceux qui ont contribué à ces projets, en particulier des coordonnateurs et des co-animateurs des groupes de travail.

1 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, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, « l'ex-République yougoslave de Macédoine », Royaume-Uni.

Le statut des enseignants en langues

Péter Rádai (éditeur)

avec

Mercedes Bernaus

Gabriela Matei

Derk Sassen

et Frank Heyworth

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise:

The status of language educators

ISBN 92-871-5227-6

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 toute 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; 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

Imprimerie: Bacherneegg, Kapfenberg

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-5226-8

© Conseil de l'Europe, novembre 2004

Remerciements

L'équipe d'animation du projet Statut tient à remercier les collègues ci-après de leur participation active aux diverses activités ayant eu lieu d'avril 2001 à avril 2003.

Tout d'abord, nous exprimons notre sincère reconnaissance aux 49 participants des 2 ateliers centraux, dont nous avons aujourd'hui le privilège de compter certains parmi nos amis:

Denka Borissova Dishkova (*Bulgarie*), Skaidrite Bukbarde (*Lettonie*), Zora Busovska («*l'ex-République yougoslave de Macédoine*»), Gabriela Dornáková (*République slovaque*), Ágnes Garay-Madarász (*Hongrie*), Benjamín García Fernandez (*Espagne*), Silvia Florea (*Roumanie*), Galina Mikhailovna Frolova (*Fédération de Russie*), Anna Gasparyan (*Arménie*), Einar Kristian Gjendem (*Norvège*), Kata Grgljanic (*Croatie*), Nathalie Guerrero (*Andorre*), Astrid Guillaume (*France*), Kristina Hedges (*Royaume-Uni*), Beate Helbig (*Allemagne*), Margrét Helga Hjartardottir (*Islande*), Joost Ides (*Pays-Bas*), Angelé Jakstiene (*Lituanie*), Kaja Kährik (*Estonie*), Piret Kanne (*Estonie*), Mersini Karagevrekci (*Grèce*), Olga Kekis (*Grèce*), Radostina Kostadinova (*Bulgarie*), Paula Lindqvist, (*Finlande*), Christiane Maier-Peck (*Allemagne*), Marcela Malá (*République tchèque*), Luljeta Malaj (*Albanie*), Magdalena Man (*Roumanie*), Djordje Marjanovic (*Bosnie-Herzégovine*), Cristina Marquillo Larruy (*Andorre*), Andrea Nagy (*Hongrie*), Nijole Norvaisiene (*Lituanie*), Indra Odina (*Lettonie*), Ewa Osiecka (*Pologne*), Valentina Papic (*Croatie*), Margit Helena Pennanen (*Finlande*), Roger Persson (*Suède*), Martina Preisegger (*Autriche*), Pilar Romera (*Espagne*), Deborah Sammut (*Malte*), Ylva Sandberg (*Suède*), Rosa Schäffer (*Luxembourg*), Marta Sigutova (*République tchèque*), Carmel Tabone (*Malte*), Nicole Thibault (*Canada*), Efrosini Tofaridou (*Chypre*), Krystyna Tomala-Profic (*Pologne*), Ivon Velickovski («*l'ex-République yougoslave de Macédoine*»), Mihaela Zavašnik (*Slovenie*).

Les 55 enseignants figurant dans la galerie de portraits des Enseignants de la semaine méritent un grand merci; après tout, ce sont eux qui ont donné naissance au projet en se présentant avec leurs idées, leurs préoccupations, etc. sur le site web du CELV.

Nous remercions tout spécialement Barbara Dieu, une collègue de Sao Paulo, Brésil, à laquelle nous faisons référence à de nombreuses reprises dans cet ouvrage. Sans Barbara, le forum de discussion sur Internet n'aurait pas la même profondeur et la même qualité poétique! Nous devons également beaucoup à toutes les autres personnes qui ont contribué au forum et dont les noms restent cachés derrière des pseudonymes électroniques souvent amusants et chargés de mystère.

Notre reconnaissance va également à notre ami Frank Heyworth de Fribourg, Suisse, qui nous a prodigué conseils et encouragements à de nombreuses occasions et nous a aidés à élaborer un cadre plus théorique pour notre deuxième atelier en février 2003.

Les illustrations de Benoît Cliquet ont déjà récolté bien des éloges lors des ateliers; en voici une de plus: Merci, Benoît!

Enfin, nous tenons à remercier toute l'équipe du CELV, dont la patience et l'obligeance sont sans égales. Pour terminer, merci à Josef Huber, le soutien numéro un du projet Statut!

Sommaire

Remerciements.....	3
Introduction.....	11
Mission du projet.....	13
Buts et objectifs du projet.....	14
Le cycle du projet.....	15
Principales activités.....	16
Structure de la publication.....	17
Style de la publication.....	17
Chapitre 1: Le « statu quo »	19
Visibilité.....	21
Interaction.....	21
Descriptions informelles du statut perçu.....	21
Le « statu quo »	22
Accroître la visibilité: le sous-projet « Enseignant de la semaine ».....	23
Introduction.....	23
Les données tirées du TOW.....	24
Qu'est-ce qui me maintient dans la profession de l'enseignement des langues?	24
Raisons liées à l'interaction avec les apprenants.....	25
Raisons liées à l'importance de l'apprentissage des langues	26
Raisons liées aux innovations didactiques.....	27
Qu'est-ce qui ne me satisfait pas dans la profession de l'enseignement des langues?	27
Conditions de travail.....	27
Perception externe	28
Attitude des autorités	28
Motivation des élèves	28

Ma question la plus brûlante à mes collègues enseignants en langues	29
Statut de l'enseignant en langues.....	29
Attitudes des enseignants en langues.....	30
Valeurs humaines.....	31
Formation initiale et continue des enseignants.....	31
Motivation des élèves	31
Didactique et méthodologie.....	32
L'utilisation des nouvelles technologies.....	32
Conclusions générales.....	33
Exploration des éléments constitutifs du statut:	
forum de discussion modéré sur Internet.....	35
Introduction	35
<i>Forum 1: Perception interne et externe du statut des enseignants en langues.....</i>	<i>37</i>
Thèmes du forum	37
Le faible statut social des enseignants en langues: concepts et perspectives.....	38
Définition du statut	38
Perceptions du statut.....	38
Disparité du statut.....	39
Différentes matières: différents statuts?.....	39
Les langues – une perte de temps?	39
« Les gens ont pitié des enseignants en langues ».....	40
Facteurs ou causes déterminant le faible statut des enseignants en langues.....	40
Facteurs économiques et sociaux	40
Conditions de travail.....	41
Facteurs sociaux.....	41
Facteurs historiques/politiques	41
Conséquences du faible statut des enseignants en langues.....	42
<i>Forum 2: Conditions d'emploi et pratiques</i>	<i>43</i>
Introduction	43
Principale conclusion	44

Le fil de discussion le plus populaire: le rôle crucial de l'apprentissage des langues	44
Education aux langues et enseignement d'autres matières	44
Les langues comme soutien de l'apprentissage interculturel	45
Recoupements	45
<i>Forum 3: Valeurs et convictions des enseignants en langues</i>	47
Un cadre théorique de valeurs et de convictions	47
Points de vue des enseignants en langues sur les valeurs et les convictions	48
Fils de discussion du forum	48
Discussion 1: Qu'est-ce qui amène un enseignant à changer de convictions?	49
Discussion 2: Les enseignants suivent leurs propres convictions à propos de l'enseignement/apprentissage en dépit du programme officiel ou des manuels qu'ils utilisent	50
Discussion 3: Le comportement d'un enseignant en classe reflète ses propres valeurs humaines.	51
Discussion 4: Ce n'est pas la peine d'enseigner les valeurs culturelles.	52
Conclusions	52
<i>Forum 4: Expertise et développement professionnels</i>	55
Fondements	55
Les fils de discussion	55
La discussion	56
Fils de discussion 1 et 2: La valeur du développement professionnel	56
Fil de discussion 3: L'image controversée du « novateur créatif »	56
Conclusion	57
Engagement sincère	58
Aperçu du statut social des enseignants en langues en Europe: opinions des participants aux ateliers	59
Introduction	59
Description du statut dans les Etats membres	59
Conclusions	66

Chapitre 2: « In medias res »	69
L'enseignement de l'anglais est un acte politique: un dialogue non p.c.	73
Introduction	73
Le pouvoir des enseignants	74
Réactions au terme de « pouvoir des enseignants »	74
Le pouvoir des enseignants: réel ou imaginaire?	75
Définitions et taxonomies du pouvoir des enseignants	75
Degrés de pouvoir des enseignants	76
Réflexions finales sur le pouvoir des enseignants	76
Le statut des enseignants d'anglais	77
Par rapport aux autres enseignants	77
« Payez-nous assez pour acheter une bonne voiture! »	79
Conclusion.....	81
Convictions des participants aux ateliers à propos de leurs valeurs en termes de carrière et de leurs gratifications professionnelles	83
Objectifs	83
Méthode.....	83
Mesures	84
Résultats et discussion	84
Les résultats moyens concernant les valeurs et gratifications.....	84
Analyse factorielle 1: Valeurs de carrière et gratifications professionnelles des enseignants	89
Analyse factorielle 2: Gratifications professionnelles	94
Conclusion.....	98
Les enseignants en langues comme agents du changement: nouveaux développements dans la pédagogie des langues et leur influence sur le statut de l'éducation aux langues	101
Conclusion.....	106

Chapitre 3: Quo vadis?	109
Introduction	111
La destination	111
Les premiers pas.....	111
Vision 1: Le Pays des merveilles des enseignants en langues.....	113
L’histoire du Pays des merveilles: première partie.....	113
Considérations professionnelles	113
Définition de la tâche	113
L’histoire du Pays des merveilles: deuxième partie	115
Le Pays des merveilles des enseignants en langues	117
La pertinence du Pays des merveilles	121
L’avenir du Pays des merveilles	122
Vision 2: Paroles des participants.....	123
Effets des activités du CELV en termes d’amélioration du statut.....	125
Objet	125
Contenu.....	125
Procédés.....	126
Impact de l’implication dans les activités du projet Statut.....	131
Chapitre 4: Planification d’actions pour une amélioration du statut.....	135
Le projet initial.....	137
Le Pays des merveilles: un moyen pour servir une fin.....	137
Le sujet: l’observation entre pairs comme partie de notre pensum.....	137
Principes directeurs	138
Exemple de plan de mise en œuvre:	
« Faire de l’observation entre pairs un élément du pensum obligatoire »	139
Le résultat.....	141
Actions recommandées pour rehausser le statut éducationnel et social des enseignants en langues	143
Introduction	143
Actions et justifications.....	143

Action 1: Faire de l'observation entre pairs un élément du pensum obligatoire.....	143
Justification de l'action 1	143
Effets de l'action 1 sur le statut des enseignants	144
Action 2: L'apprentissage professionnel tout au long de la vie devrait être assisté par une structure transparente de carrière avec des programmes obligatoires et crédités de développement professionnel continu	144
Justification de l'action 2.....	144
Effets de l'action 2 sur le statut des enseignants	145
Action 3: Une organisation internationale d'information, d'assistance et de résolution de problèmes pour enseignants en langues devrait être mise en place et maintenue avec le soutien du CELV.	145
Justification de l'action 3.....	145
Effets de l'action 3 sur le statut des enseignants	146
Action 4: Des groupes de travail locaux et régionaux sur l'enseignement des langues devraient être mis en place et maintenus, afin de faciliter la formulation et l'intégration d'une dimension européenne dans l'éducation aux langues.....	146
Justification de l'action 4.....	146
Effets de l'action 4 sur le statut des enseignants	147
Et maintenant, où allons-nous?	148
Annexe 1: La page TOW (Enseignant de la semaine) de Barbara Dieu	149
Annexe 2: Questionnaire: « Convictions des participants aux ateliers à propos de leurs valeurs de carrière et de leurs gratifications professionnelles »	151
L'équipe de projet.....	161

Introduction

Le projet 2.1.1, intitulé « Le statut des enseignants en langues » (désigné comme projet Statut dans la présente publication), est issu d'un événement spécifique qui s'est tenu en juin 2000 à Graz. Le sujet de ce « groupe de réflexion », le premier d'une série qui allait porter sur divers axes thématiques, était « Les changements dans la formation des enseignants »¹. Les participants à cet événement (représentant pour la plupart des programmes de formation d'enseignants et des autorités éducationnelles) se sont réunis pour formuler un certain nombre de recommandations quant aux activités futures à entreprendre, à ancrer et à soutenir par le CELV. Il serait exagéré de vouloir prétendre que des propositions spécifiques ont été élaborées dans le cadre de ce groupe de réflexion. Néanmoins, l'équipe des animateurs a réussi à présenter un projet de schéma des activités souhaitables, que le CELV a ensuite transformé en projets spécifiques à réaliser au sein du premier programme à moyen terme.

L'idée à la base du projet Statut était une ferme conviction exprimée par les participants au groupe de réflexion, confirmée par la suite dans diverses autres enceintes. Selon cette opinion, la profession de l'éducation aux langues et ceux qui l'exercent souffrent incontestablement d'un statut insuffisant (pour une définition de la notion de « statut », voir: « *Le faible statut social des enseignants en langues: concepts et perspectives* ») à divers niveaux:

- au sein du système éducatif, les enseignants en langues ont un statut professionnel perçu en interne comme à l'extérieur comme moindre que celui des enseignants d'autres matières au statut apparemment plus élevé (comme les mathématiques ou l'histoire);
- les enseignants en langues (et les enseignants en général) ont un statut social extrêmement faible dans la plupart des pays européens, même dans ceux où les enseignants sont mieux payés.

Mission du projet

Le projet 2.1.1 a donc été lancé avec pour mission d'attirer à l'échelle nationale et internationale l'attention sur la profession de l'éducation aux langues et surtout sur ceux qui l'exercent, les enseignants en langues dans toute l'Europe². En été 2000, l'approche de l'Année européenne des langues l'année suivante (2001) semblait une excellente occasion de sensibiliser l'opinion à certaines préoccupations professionnelles des enseignants en langues.

1 Le groupe de réflexion sur « Les changements dans la formation des enseignants » a été coordonné par Frank Heyworth (Suisse) et animé par Richard Easton (Royaume-Uni), Péter Rádai (Hongrie) et Florence Vidal (France).

2 Dès le départ, nous nous sommes efforcés d'éviter le terme d'enseignants en langues vivantes, puisque le terme d'enseignant en langues, dans notre interprétation plus large, englobe également les enseignants de langue maternelle.

Une fois l'équipe du projet constituée, nous avons eu à identifier les principaux objectifs du projet en tant que tel, en veillant à ce qu'ils soient conformes aux exigences du groupe de réflexion comme à celles du CELV.

Buts et objectifs du projet

Sur la base du catalogue complexe d'attentes et de recommandations, le projet 2.1.1. visait à:

- accroître la « visibilité » de la profession et de ses représentants sur le plan national et international;
- identifier une sélection de questions, de principes et de pratiques clés jugés contribuer de façon positive ou négative au statut de l'enseignement et des enseignants en langues;
- aider les enseignants en langues à développer un profil plus élevé et une estime de soi accrue dans le contexte national et international;
- définir des activités à mettre en œuvre par les membres de la profession, ainsi que par les organes de prise de décision à l'échelle nationale et internationale;
- combiner les résultats de toutes les activités en un format cohérent d'auto-définition professionnelle (voir *Vision 1: le Pays des merveilles des enseignants en langues*);
- recommander des mesures réalistes et faisables dans le contexte national et international sur la base de cette auto-définition et grâce à l'identification des domaines dans lesquels il conviendrait d'agir pour améliorer le statut.

Comme on peut le constater au vu des objectifs énumérés ci-dessus, le projet Statut est d'une toute autre nature que les autres projets du premier programme à moyen terme. Il ne porte pas sur un thème spécifique plus ou moins étroitement lié à l'éducation aux langues¹. Le statut des enseignants en langues est un phénomène extrêmement complexe, aux multiples facettes, où il s'agit davantage de questions économiques, morales, psychologiques et éducatives générales que de la pratique de l'enseignement des langues ou de la formation des enseignants en langues.

1 Du fait de la nature politique du projet, la sélection et la nomination des participants pour les ateliers ont été encore plus délicates que pour les autres projets, puisque l'on ne pouvait pas définir de sujet ou d'expertise spécifique comme critère de sélection.

Le cycle du projet

En même temps, le projet a dû s'appuyer avant tout sur les contributions des praticiens de l'enseignement en classe et des formateurs d'enseignants. Cette contradiction superficielle est facile à résoudre. En effet, c'est du statut éducationnel et social de ces personnes travaillant sur le terrain qu'il s'agit et ce sont elles qui doivent identifier les domaines posant problème, les besoins et les orientations du changement. Pourtant, nous avons quelque peu laissé de côté leur expertise professionnelle individuelle spécifique au profit d'autres éléments de l'expérience des participants. Dans ses moments les plus ambitieux, le projet Statut a assumé qu'une série d'activités basées sur l'expérience professionnelle pouvait générer des résultats politiques – ou tout au moins d'ordre politique – qui auraient en fin de compte à nouveau un impact sur l'expérience professionnelle.

Ce processus de développement cyclique est résumé dans la figure 1 ci-dessous.

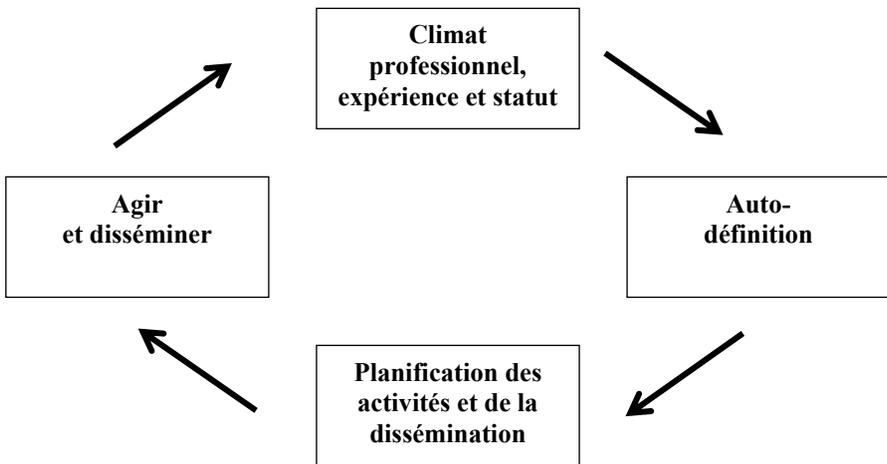


Figure 1

1. La première étape du cycle consiste à reconnaître un certain « statu quo », à savoir le climat professionnel et social dans lequel opèrent les enseignants en langues.
2. Tout au long du projet, on s'est efforcé d'encourager les professionnels de l'enseignement des langues à faire état de leur statut et à formuler une auto-définition métaphorique d'eux-mêmes en tant qu'apprenants permanents et praticiens de la profession, sous la forme du document sur le Pays des merveilles des enseignants.

3. Sur la base d'une sélection parmi l'ensemble de conditions souhaitées de l'auto-définition, les participants et le CELV identifient certains aspects de l'éducation aux langues dans le cadre desquels l'on pourrait définir et mettre en œuvre des mesures pour générer un changement. Ceci pourrait se faire par l'implication et la coopération actives des enseignants, des formateurs d'enseignants et des décideurs dans le domaine de l'éducation et de la politique à l'échelle nationale et internationale.
4. Si certaines des mesures prévues donnent des résultats complets ou partiels, cela peut déboucher sur un climat professionnel meilleur et plus gratifiant (plus probablement dans un contexte local, régional ou national), susceptible de conduire les praticiens vers des expériences éducatives plus satisfaisantes et, il faut l'espérer, un statut plus élevé.

Principales activités

Afin de réaliser les objectifs du projet et de s'assurer que le processus présenté plus haut puisse être favorisé, les principales activités ci-après ont eu lieu entre le printemps 2001 et le début de l'année 2003¹; chacune de ces activités sera décrite et analysée plus en détail dans les chapitres suivants du présent ouvrage.

Avril 2001 à novembre 2001

« Enseignant de la semaine » (*Teacher of the Week – TOW*): galerie interactive de portraits d'enseignants en langues sur le site web du CELV

Septembre 2001 à décembre 2001

Forum de discussion sur le site web du CELV, sur cinq sujets liés à la question du statut identifiés, présentés et animés par l'équipe de projet

Décembre 2001

Atelier central de 3 jours au CELV, réunissant 25 participants de 24 pays

Février 2003

Atelier central de 5 jours au CELV, réunissant 29 participants de 26 pays

¹ Puisque le projet 2.1.1 n'a été lancé que suite au groupe de réflexion qui a eu lieu vers le milieu de l'an 2000, la durée de vie du projet était nettement plus courte que celle de la plupart des autres projets du premier programme à moyen terme.

Structure de la publication

Les principes d'organisation à la base de cet ouvrage appelaient à adopter une approche chronologique; toutefois, l'équipe de projet a opté pour une démarche mixte, dont nous expliquons ci-après la structure et la justification.

*Le chapitre 1, « Le statu quo »*¹, propose un aperçu de la première année des activités du projet, avant tout des sous-projets « Enseignant de la semaine » et Forum, ainsi qu'une description du statut des enseignants en langues dans la plupart des pays membres tel que perçu par les participants à l'atelier.

Le chapitre 2, « In medias res », constitue la partie la plus théorique de l'ouvrage, proposant une analyse plus approfondie de la façon dont les enseignants en langues voient leur propre profession. Un article sur le changement de paradigme dans l'éducation aux langues et deux rapports de recherche viennent étayer les acquis résultant d'une collecte moins scientifique de données dans les autres activités du projet.

Le chapitre 3, « Quo vadis? », présente une variété de documents, de visions et les réflexions sur lesquels ceux-ci s'appuient et à l'aide desquels le projet Statut entend contribuer à l'auto-définition de la profession. Nous montrons également comment les participants ont identifié les activités auxquelles ils ont participé comme étapes importantes de leur propre quête d'un statut professionnel plus élevé.

Le chapitre 4, « Planification des actions pour une amélioration du statut », est de loin le chapitre le plus court de l'ouvrage. Il s'efforce de présenter et de justifier les mesures peu nombreuses, mais bien étudiées et explorées, recommandées par les participants impliqués dans les activités, en expliquant également comment la mise en œuvre de ces mesures pourrait aider la profession et ceux qui l'exercent à améliorer leur statut éducationnel et social.

Style de la publication

En ce qui concerne le genre de la plupart des textes, le lecteur y trouvera peut-être davantage de descriptions et de narrations que l'on ne pourrait s'y attendre pour un ouvrage de ce type. La raison à cela réside, en partie, dans la nature évolutive et orientée vers le processus de l'ensemble du projet et, en partie, dans la nécessité de placer toutes les activités dans leur contexte. Nous considérons en effet que c'est le seul moyen de situer les résultats dans la perspective appropriée.

1 L'utilisation de termes et expressions en latin dans la plupart des titres de chapitres a découlé plus ou moins automatiquement de l'origine latine du mot « statut ».



Chapitre 1:
Le « *statu quo* »

Dans ce chapitre, nous entendons présenter chronologiquement certaines activités au sein du projet Statut. Toutefois, il y a en dehors du facteur temps encore toute une série d'autres considérations qui relient les questions traitées, les tâches prévues et réalisées, ainsi que les données récoltées.

Visibilité

Le projet TOW (Enseignant de la semaine) et le Forum visaient tous deux à attirer l'attention de l'opinion publique sur les points de vue, perceptions, questions et activités professionnelles quotidiennes des enseignants en langues. Nous envisagions une conscience accrue de la profession en tant que telle, qui serait en partie créée ou tout au moins assistée par et à travers la présence constante de praticiens et de leurs préoccupations sur le site web du CELV. Il faut admettre que le succès et l'impact de tels projets destinés à accroître la visibilité dépendent largement du nombre de contributions spontanées ou sur invitation; il est donc difficile de juger dans quelle mesure nos sous-projets ont atteint leurs principaux objectifs.

Interaction

Chaque sous-projet visait à initier et à maintenir un dialogue professionnel entre enseignants en langues en tous genres dans une période prédéterminée. Puisque les deux activités étaient entièrement basées sur Internet, les stimulants pour l'interaction ont pris la forme de questions et d'affirmations incitant à la réflexion, présentées soit par les membres de l'équipe de projet, soit par les participants eux-mêmes. Sur ces deux activités à grande échelle, c'est le Forum qui s'est avéré le plus approprié pour maintenir le flux de dialogue pendant une certaine période et qui a également fourni à l'équipe des données plus concrètes et mieux exploitables pour tirer des conclusions en termes de statut (cf. *Exploration des éléments constitutifs du statut*).

Descriptions informelles du statut perçu

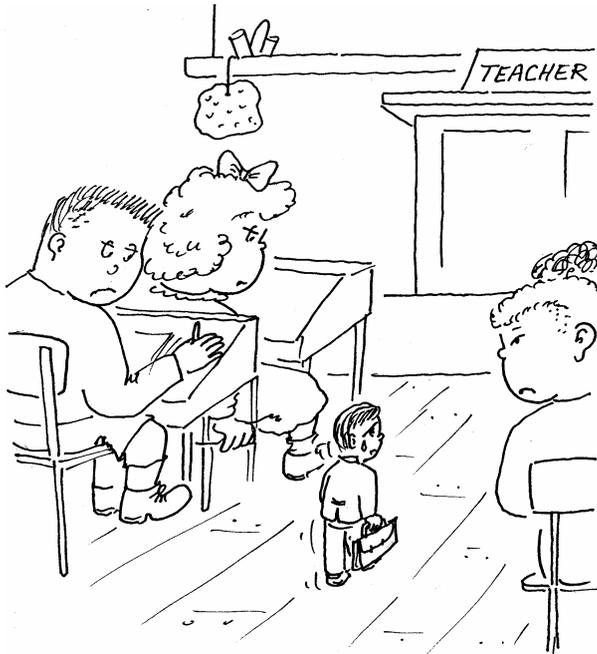
La question du statut actuel des enseignants en langues et de l'enseignement des langues dans le contexte national, ainsi que dans une perspective internationale, a constitué une source permanente d'échange d'idées dans les deux sous-projets – avant, pendant et après les ateliers. En même temps, l'équipe a pleinement conscience que les données recueillies, traitées et analysées sur la base de ces processus ne peuvent pas être considérées comme des données de recherche parfaitement solides et fiables. Ceci, toutefois, ne peut ni ne doit nous empêcher de prendre ces constatations très au sérieux; en effet, la notion de « statut » est abstraite et ses manifestations peuvent donc en partie

être identifiées à travers les perceptions, certes subjectives, des professionnels qui « en font l'expérience ».

Le « *statu quo* »

Pour le CELV et l'équipe de projet, le statut insuffisant de l'éducation aux langues constituait un état de fait considéré comme établi à partir de l'an 2000. Cependant, nous souhaitions tous réaliser davantage qu'un simple relevé de la situation dans les pays membres. Pour nous, énoncer un fait signifiait également prendre la décision d'assumer une mission: nous entendions relever le défi, convaincus que l'on pouvait et devait faire quelque chose pour réduire le déficit en termes de statut et aider les enseignants en langues à mieux prendre conscience et améliorer leur propre statut et celui de leur profession. Malheureusement, pour beaucoup d'entre nous, il est encore impossible de dire combien de temps cela prendra.

Néanmoins, la caricature ci-dessous montre de façon succincte combien le point de départ était évident pour tous ceux qui se sont investis dans ce projet.



« Mon travail me pose des défis... »

Accroître la visibilité: le sous-projet « Enseignant de la semaine »

Derk Sassen, Gabi Matei et Mercé Bernaus

Introduction

Afin d'attirer l'attention des collègues de la profession et des autorités éducatives sur l'importance de l'enseignement et des enseignants en langues vivantes dans l'Europe en mutation permanente d'aujourd'hui, le CELV a lancé la galerie de portraits « Enseignant de la semaine » (*Teacher of the Week – TOW* – <http://www.ecml.at/interactive/tow.asp?t=11&l=F>). Par le biais d'une page Internet, les enseignants en langues ont été encouragés à se présenter de façon aussi visible que possible, fournissant aux visiteurs intéressés un aperçu du contexte de travail et de l'expérience professionnelle d'autres enseignants. L'idée de base avait été recommandée par les participants du groupe de réflexion et le concept s'appuyait sur une fonctionnalité permanente du site web du CELV, le « Proverbe du jour ».

Jusqu'au printemps 2003, 55 enseignants de 18 pays européens et de 3 pays d'Amérique latine se sont présentés et figurent actuellement dans la galerie TOW (voir www.ecml.at). On leur a en partie demandé de fournir certaines indications personnelles et professionnelles sur eux-mêmes et de répondre à trois questions clés liées aux principaux facteurs déterminant leur satisfaction ou insatisfaction par rapport à leur travail:

- Qu'est-ce qui me maintient dans la profession de l'enseignement des langues?
- Qu'est-ce qui ne me satisfait pas dans la profession de l'enseignement des langues?
- Ma question la plus brûlante à mes collègues enseignants en langues.

Pour la présentation ci-dessous des principaux acquis de la galerie de portraits TOW, nous devons nous appuyer sur les données obtenues. En d'autres termes, nous ne disposons que des réponses et questions exprimées par les enseignants participants ayant complété le questionnaire de base TOW (dont vous trouverez un exemple en *Annexe I*).

Nous ne possédons pas de données ou d'informations indiquant si les réponses fournies ou les questions posées ont stimulé une quelconque véritable réaction de la part des visiteurs du site. En effet, les enseignants présentés dans la galerie ont indiqué leur

adresse électronique, de sorte d'offrir une possibilité de communication directe à toute personne intéressée. La seule chose que nous savons, c'est que les dix premiers enseignants dont la présentation a été affichée sur le site du CELV ont rapporté – dans le cadre d'une brève séance de commentaires – qu'ils n'avaient pratiquement pas reçu de réponses concrètes à leurs idées, réflexions et demandes.

Les données tirées du TOW

Dans les trois sections ci-après, nous nous efforcerons de présenter les réponses les plus caractéristiques aux deux questions posées dans le cadre du TOW, de même que les « questions les plus brûlantes » posées par les participants.¹

Qu'est-ce qui me maintient dans la profession de l'enseignement des langues?

« Non! Dans ce cas, je ne pourrai jamais m'offrir une Mercedes », a répondu un étudiant néerlandais de 17 ans auquel on demandait s'il souhaitait devenir enseignant. Il n'était pas le seul de sa classe à répondre résolument non (à cette question « plutôt stupide »). En fait, sur la classe de 26 élèves, une jeune fille seulement s'intéressait vraiment à l'enseignement, parce qu'elle souhaitait « travailler avec des jeunes ».

L'interaction avec leurs élèves est certainement l'une des principales raisons qui maintient les enseignants participants dans la profession. Parmi les autres raisons clés comptent l'importance de l'apprentissage des langues et les nouvelles méthodologies. Les conditions de travail (telles que le salaire), le développement professionnel et la perception de l'extérieur (« identité visuelle »), définis dans les discussions du forum et les ateliers comme facteurs clés d'un statut élevé, ne sont pas du tout mentionnés.

Les raisons indiquées par les enseignants en langues expliquant leur volonté de rester dans la profession peuvent être divisées en trois catégories:

- raisons liées à l'interaction avec les (jeunes) apprenants;
- raisons liées à l'importance de l'apprentissage des langues;
- raisons liées aux innovations didactiques.

Ces trois groupes de raisons sont interconnectés et répartis sur une ou plusieurs réponses. Si nous devons identifier des priorités, c'est l'interaction et la communication avec les apprenants qui semble être la principale raison qui maintient

¹ Afin de préserver l'authenticité de la communication, nous avons tenu à garder les citations originales mot à mot, même si certaines d'entre elles ne sont pas parfaitement correctes.

les enseignants en langues dans la profession. Plus de la moitié des réponses étaient en rapport avec ce facteur.

Raisons liées à l'interaction avec les apprenants

Les aspects mentionnés par ceux qui ont fourni des réponses plus approfondies à notre question portent sur les concepts clés ci-après, que nous explorerons ensuite plus en détail:

- les performances des élèves;
- la créativité des élèves;
- la réciprocité.

La majorité des participants figurant dans la galerie TOW mentionnent un, deux ou même ces trois aspects de l'enseignement des langues comme facteurs cruciaux pour leur satisfaction professionnelle.

Soulignant l'aspect lié aux performances, un participant grec déclare que l'enseignement est « une profession qui peut offrir des expériences uniques, telles que voir la satisfaction dans les yeux de petits enfants s'exprimant dans une langue étrangère ». La réponse ironique d'un enseignant autrichien témoigne également du rôle clé des performances des élèves: « Au bout de cinq ans d'enseignement, nous pouvons constater certains résultats – les élèves savent demander un croissant chez le boulanger – c'est merveilleux! »

Les performances des élèves et l'auto-perception des enseignants sont directement liées. Ce qui maintient un participant suédois dans la profession d'enseignant en langues, c'est de voir « les élèves ressentir un 'déclat', les voir apprendre, s'amuser, apprendre à se connaître les uns les autres, renforcer leur confiance en soi, savoir s'exprimer, discuter, créer et produire et être fiers de leur travail ». Un peu plus précis, un enseignant néerlandais déclare: « J'adore voir les visages souriants de mes élèves en classe de français: les rires dans les jeux de rôles, les larmes à la fin de la lecture de *Cyrano de Bergerac*, les joues rouges lorsqu'ils interviewent les 'Parisiens', le plaisir qu'ils prennent à regarder un film français, la passion qu'ils mettent à trouver des fautes de grammaire dans une liste d'erreurs, les confidences dans leurs discussions. La (modeste) fierté de voir le résultat de mon enthousiasme et de leurs efforts. »

« Il n'y a pas de journées ennuyeuses », affirme une enseignante espagnole pour prouver la créativité des élèves. Elle aurait pu faire partie du groupe de réflexion mis en place par le ministère néerlandais afin d'améliorer l'identité visuelle (désastreuse) de la profession enseignante. Aux Pays-Bas, une campagne a été lancée dans les médias autour du slogan « Chaque jour est différent ». Parmi les personnes qui nous ont répondu, l'accent est mis, comme raison cruciale pour vouloir rester dans la profession, sur la variété et le caractère imprévisible, qui sont généralement considérés dans bien des professions comme le facteur de stress numéro un. Ceci est directement lié au

travail avec des (jeunes) gens: « La routine quotidienne, qui n'est jamais ennuyeuse. Aller en classe tous les jours, cela veut dire rencontrer les élèves, chacun avec sa propre personnalité, contribuer à leurs rapports entre eux (en étant moi-même l'un des acteurs), faciliter des expériences qui apportent des connaissances. »

D'après un collègue autrichien, l'un des aspects gratifiants de l'enseignement des langues, aussi exigeant soit-il, est le défi « de rencontrer différents (jeunes) adultes et de les guider de telle sorte qu'ils soient motivés à acquérir et apprendre la langue et la culture anglaises dans leurs diverses représentations ». Même si l'hétérogénéité, la diversité des aptitudes et des niveaux sont souvent perçus comme des menaces pour le succès de l'enseignement, nous avons été heureux de constater que certains professionnels ne sont pas d'accord avec cette attitude. En fait, une participante a même souligné ce défi particulier comme la raison qui la fait rester dans l'éducation aux langues: « enseigner à des étudiants moins doués, reconnaître et valoriser leurs progrès (même les plus petits) ».

Le troisième aspect de la satisfaction professionnelle des enseignants en langues est la réciprocité, le fait de « donner et de recevoir » comme élément du processus d'enseignement. Un participant de Grèce a affirmé: « J'apprends toujours quelque chose de nouveau de mes élèves » et l'un des membres autrichiens de la galerie TOW: « Avoir l'occasion de travailler avec des jeunes et de susciter leur intérêt, ce qui vous permet de rester jeune et d'apprendre d'eux ». Comme l'indique cette dernière citation, nous pourrions sans doute résumer les descriptions des trois aspects ci-dessus en un seul mot, comme dans la réponse donnée par une participante de Croatie à la question de ce qui la maintenait dans sa profession: « les enfants ».

Raisons liées à l'importance de l'apprentissage des langues

L'élément affectif et l'importance de l'enseignement des langues sont soulignés par un participant de République slovaque: « J'adore les enfants et leur enseigner de nouvelles choses, et la langue étrangère permet de faire connaissance de gens et de se faire des amis dans le monde entier ». Une interprétation similaire du rôle de l'apprentissage des langues pour la compréhension interculturelle et pour agir dans un environnement international et multiculturel est mise en avant par un collègue très éloquent du Brésil: « J'adore les langues et les jeunes. Depuis mon enfance, j'ai eu la grande chance d'apprendre et d'être en contact avec beaucoup de langues et d'appartenir à un 'milieu' multiculturel, ce qui a été pour moi un grand enrichissement. Même si je n'enseigne que l'anglais, je peux le comparer à d'autres langues, réfléchir à son impact sur diverses personnes et cultures, et souligner combien il est important d'apprendre plusieurs langues pour mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons. » Plusieurs autres participants mettent l'accent sur l'importance de l'apprentissage des langues et du rôle de l'enseignant en langues dans le processus d'apprentissage.

Raisons liées aux innovations didactiques

S'il n'y a pas de journées ennuyeuses dans la profession enseignante, c'est aussi en raison du développement rapide de la didactique, de la linguistique appliquée et de la pédagogie des langues; après tout, « c'est une profession qui constitue un défi permanent en raison des nouvelles approches à l'enseignement ». Certains exemples des développements dans l'enseignement des langues qui sont importants pour la satisfaction professionnelle des enseignants sont énumérés par un participant autrichien: « L'idée de l'apprentissage autonome (Portfolio) à divers niveaux me séduit énormément. L'introduction des nouvelles technologies dans l'apprentissage et l'enseignement des langues (logiciels d'apprentissage des langues et ressources Internet) m'offre de nouveaux moyens de préparer les cours et d'intégrer les nouveaux médias à mon travail quotidien. » Il peut être très difficile d'évoluer au rythme du paradigme professionnel changeant graduellement, c'est un aspect inévitable du métier et cela nous oblige à nous développer, puisque « le nouvel environnement d'apprentissage dans les langues est quelque chose que les élèves saluent et souhaitent, et nous, les enseignants, devons l'accepter et l'étudier et nous efforcer de rester au diapason ». Parfois, l'innovation est très gratifiante. Après avoir passé des années à promouvoir l'allemand aux Pays-Bas, un enseignant néerlandais a lancé l'organisation d'une filière bilingue dans son école, la première initiative de ce type aux Pays-Bas, et a été distingué par la République fédérale d'Allemagne (décoration « *Bundesverdienstkreuz am Bande* »).

Qu'est-ce qui ne me satisfait pas dans la profession de l'enseignement des langues?

Si l'on analyse la seconde question dans la galerie TOW, l'aspect le plus frappant qui émerge des contributions des participants est le statut lui-même; la plupart sont insatisfaits de leur statut en tant qu'enseignants en langues et du statut de la langue qu'ils enseignent. D'autres sources importantes d'insatisfaction sont l'inertie des autorités et des élèves, ainsi que le manque d'équipements appropriés. Quelques participants mentionnent leur insatisfaction par rapport aux malentendus interculturels et aux contextes nationaux.

Conditions de travail

Les enseignants ont le sentiment que leur bas salaire, « qui est faible par rapport à mon niveau d'expertise », ne reflète pas de façon adéquate leurs qualifications et leur expertise. Ceci semble notamment être le cas en Europe centrale et orientale, où les salaires extrêmement bas obligent à avoir plus d'un emploi, au moins « deux emplois pour pouvoir joindre les deux bouts (République tchèque) », en d'autres termes à la

pluriactivité. Il en résulte un manque de temps permanent (notamment pour le développement personnel et professionnel), une préparation insuffisante, du stress et du syndrome d'épuisement professionnel (*burnout*) des enseignants.

Le manque de possibilités de développement des enseignants comme facteur clé d'insatisfaction professionnelle a été décrit en termes linguistiques par un participant roumain: « Comme il est facile de devenir un enseignant pidginisé (c'est-à-dire cessant de se développer, à la fois sur le plan humain et professionnel)! ». Plusieurs enseignants mentionnent également le manque d'équipements, d'ordinateurs et de supports adéquats, par exemple: « Ne pas avoir à ma disposition en classe tous les supports que je souhaiterais ».

Perception externe

L'enseignement des langues n'est pas toujours perçu comme une profession; nous sommes ainsi confrontés à une attitude largement répandue considérant que « si quelqu'un parle une langue étrangère, il peut bien l'enseigner ». Un participant grec au TOW a partagé cette constatation d'une perception dévalorisante avec nous, confirmant que « pratiquement tout le monde pense que notre travail est facile, n'exigeant pas de connaissances spécifiques ».

Plusieurs participants figurant dans la galerie déclarent qu'ils sont insatisfaits du statut de la langue particulière qu'ils enseignent, en comparaison avec le statut d'autres matières ou d'autres langues. Un enseignant autrichien mentionne que les langues « ne sont pas considérées très importantes dans ce type d'école » et un rapport attristant est donné par un collègue néerlandais qui déplore le rôle décroissant et « l'intérêt minime accordé à la (aux) langue(s) voisine(s) », de même que la prédominance excessive de l'anglais.

Attitude des autorités

Un collègue chypriote résume ce sujet en critiquant les autorités pour leur « résistance au changement ». L'attitude inverse, à savoir la mise en place d'approches novatrices sans consulter les enseignants, n'est que familière à la plupart d'entre nous: pour une collègue néerlandaise, « les changements continuels et pas toujours bien réfléchis de la part du ministère de l'Education » viennent s'ajouter aux facteurs qui contribuent à son insatisfaction professionnelle.

Motivation des élèves

La motivation des élèves a déjà été citée et exposée comme élément constitutif de la satisfaction professionnelle des enseignants. Elle semble toutefois être un facteur tout aussi décisif pour leur insatisfaction, de même qu'une question clé dans le troisième volet de la galerie TOW, à savoir les questions les plus brûlantes aux collègues.

Nombre de participants se plaignent du « manque croissant d'intérêt des élèves pour le contact avec les livres et la littérature en général » et pour l'apprentissage des langues en particulier: « Les enfants ne réalisent pas combien il est important d'apprendre une langue étrangère de nos jours ».

Ma question la plus brûlante à mes collègues enseignants en langues

Les questions exprimées par les enseignants peuvent être classées en trois principales catégories, concernant

- les enseignants (statut, formation initiale et continue des enseignants, attitudes, rôles, travail en équipe, valeurs humaines);
- les élèves (motivation);
- la didactique, la méthodologie et les nouvelles technologies.

Statut de l'enseignant en langues

Les questions portant sur le statut des enseignants en langues eux-mêmes peuvent être subdivisées en plusieurs catégories, figurant dans le diagramme.

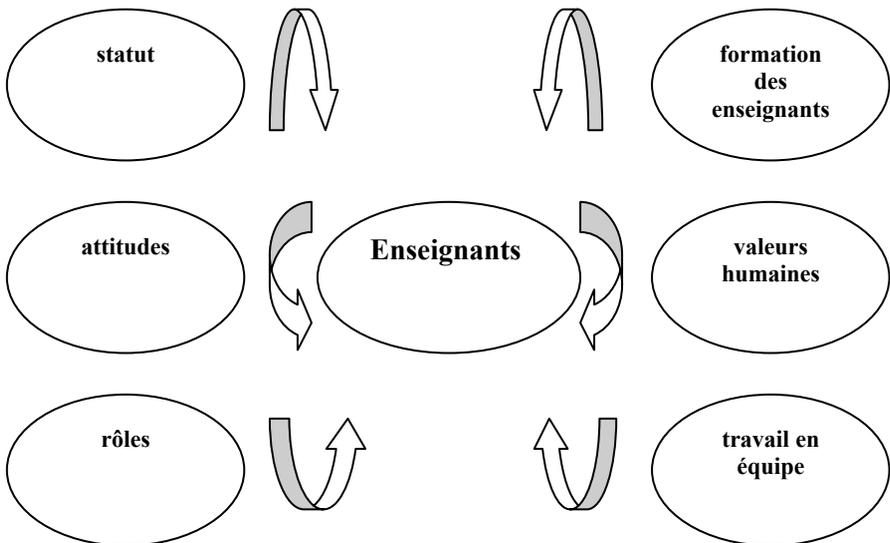


Diagramme 1: Enseignants

En ce qui concerne le statut des enseignants, un participant grec se demande pourquoi le gouvernement ne donne pas aux enseignants de possibilités d'améliorer leur statut tout en les aidant à développer leurs compétences, tandis qu'un enseignant roumain s'interroge: « Pourquoi les enseignants ne sont-ils pas aussi bien traités que d'autres catégories professionnelles? ». Cette question contient davantage de connotations sociales que la précédente.

Une autre question liée au prestige social des enseignants en langues, ou plutôt à l'absence de celui-ci, a été évoquée par un enseignant espagnol qui déclare: « Il est évident qu'à l'heure actuelle, l'enseignement et les enseignants sont laissés de côté par la société en général. Pourquoi pensez-vous qu'il en est ainsi et que suggérez-vous pour changer cela? ». Il n'a pas obtenu de réponse, mais il semble que les enseignants en langues sont préoccupés par leur statut social, parce que « les enseignants sont laissés de côté par la société ». L'éducation des générations futures charge les enseignants d'une grande responsabilité, parce que l'avenir de toute société dépend dans une large mesure du modèle éducationnel dont ont bénéficié ses citoyens au niveau de l'enseignement primaire, secondaire ou tertiaire. Néanmoins, on peut constater que les gouvernements, ou la société en général, ne consacrent que rarement les efforts et/ou les ressources nécessaires à une éducation efficace des citoyens et, par conséquent, à l'amélioration des conditions de travail des enseignants.

Attitudes des enseignants en langues

Les enseignants en langues ont parfaitement conscience qu'il y a de nombreux facteurs associés aux attitudes des enseignants envers les apprenants, l'acquisition des langues, le statut des langues et leur propre profession. Ces facteurs, lorsqu'ils sont favorables, peuvent également aider à améliorer le statut des enseignants en langues. Une participante bulgare nous donne un exemple de l'attitude ouverte des enseignants en langues envers les apprenants et l'acquisition de la langue. La série de questions qu'elle pose exprime également sa (notre?) volonté d'apprendre davantage et de continuer à se développer: « Ressentez-vous parfois l'envie de commencer à apprendre une nouvelle langue étrangère, simplement pour vous mettre à la place de vos élèves? Pour être sûr de ne pas avoir oublié ce que cela représente d'être 'de l'autre côté'? Et si oui, avez-vous la franchise d'admettre que certains des désavantages que vous subissez sont dus à d'autres raisons que les élèves eux-mêmes? Et êtes-vous prêt à vous en attribuer la faute? ».

Tous les enseignants en langues ne tiennent pas leur propre profession en haute estime, comme cela transparaît dans la question suivante posée par un participant grec: « Sont-ce les élèves ou nous? (ouvre diverses possibilités d'interprétation) » ou dans cette autre: « Avez-vous une recette contre le phénomène du syndrome d'épuisement professionnel (*burnout*)? ». D'autres, pourtant, sont plus positifs, puisqu'ils demandent conseil afin d'améliorer leur enseignement, comme cet enseignant des Pays-Bas: « Comment faites-vous pour rester inspiré et comment stimulez-vous votre enthousiasme? ».

Valeurs humaines

Notre collègue brésilienne se demande si les enseignants en langues ressentent le besoin de promouvoir les valeurs humaines et demande dans quelle mesure les enseignants en langues ont le sentiment d'avoir une responsabilité sociale: « Quelles mesures avez-vous prises dans vos classes de langues afin de promouvoir la coopération, la tolérance, le respect d'autrui et du développement individuel? Dans quelle mesure vous sentez-vous socialement responsable? ». Il y a eu un débat à ce sujet sur le forum et les participants étaient d'accord pour dire que les valeurs humaines pouvaient et devaient être promues par l'intermédiaire de l'éducation aux langues.

Formation initiale et continue des enseignants

Certains participants figurant dans la Galerie des enseignants ont soulevé des questions concernant la formation initiale et continue des enseignants, comme les questions suivantes posées par un enseignant italien¹: « Si vous pensez à votre formation initiale, êtes-vous satisfait de la façon dont vous avez été préparé à devenir enseignant? A votre avis, quelles devraient être les composantes d'un bon cours de formation continue pour enseignants expérimentés en langues vivantes étrangères au niveau primaire? ». Une autre question sur la formation continue des enseignants est venue de Roumanie: « Etes-vous satisfaits de l'offre générale de cours et de séminaires dans votre école? Pensez-vous que vous devriez avoir la possibilité de développer vos aptitudes dans d'autres directions? ». La formation des enseignants peut être considérée comme un moyen de promotion des enseignants en langues, dans la perspective d'une éventuelle amélioration de leur statut professionnel.

Motivation des élèves

La motivation des élèves est la question vedette. Les seules questions posées dans la Galerie des enseignants à propos des élèves concernaient la motivation de ces derniers. Un participant espagnol demande directement comment font les autres enseignants pour motiver leurs élèves. Un enseignant français s'interroge sur les types de méthodes que l'on pourrait utiliser à cette même fin et un enseignant espagnol demande comment on peut motiver les élèves qui ne s'intéressent absolument pas à l'acquisition d'une seconde langue ou d'une langue étrangère. Des enseignants tchèques souhaitent plus spécifiquement savoir comment motiver les élèves à parler et à continuer à parler dans la langue cible et se demandent comment les enseignants peuvent maintenir le niveau nécessaire de motivation.

1 Les lecteurs doivent garder à l'esprit qu'en Italie, la formation initiale des enseignants n'existe pas en tant que telle; les enseignants acquièrent leur formation au cours de leur emploi, à travers des programmes à grande échelle de formation continue des enseignants.

Le nombre relativement important de questions portant sur la motivation des élèves semble indiquer qu'il s'agit là d'une question qui préoccupe la plupart des enseignants en langues.

Didactique et méthodologie

Certaines préoccupations des enseignants en langues par rapport à la didactique et à la méthodologie, telles qu'exprimées dans le TOW, concernent les aspects suivants:

- comment évaluer les aptitudes d'expression orale;
- quelle importance attacher à un bon accent;
- quelles sont les méthodes utilisées dans l'enseignement supérieur pour enseigner le français comme langue étrangère;
- quels supports et méthodes utilise-t-on pour l'enseignement à des apprenants handicapés;
- comment les apprenants peuvent-ils interagir avec des personnes dont la langue enseignée est la langue maternelle;
- comment enseigner la langue cible en 50 minutes avec 25 élèves par classe;
- comment générer de bonnes habitudes d'apprentissage;
- à quoi ressemblera une classe de langues d'ici vingt ans.

Certaines des questions ci-dessus se rapportent essentiellement à des domaines spécifiques de gestion de la classe. Elles demandent comment les collègues de la profession résolvent certains problèmes, comment ils choisissent les méthodes appropriées pour leurs élèves ou cherchent très concrètement à trouver la meilleure manière d'évaluer les aptitudes orales des élèves. Les réponses et solutions aux autres questions ci-dessus devraient être apportées par les autorités éducationnelles, en réduisant le nombre d'élèves par classe, pour ne citer qu'un seul exemple.

L'utilisation des nouvelles technologies

Les questions les plus notables sur l'utilisation des nouvelles technologies sont les suivantes:

- Dans quelle mesure ces technologies peuvent-elles aider les enseignants à promouvoir la coopération, la tolérance, le respect d'autrui et du développement individuel?
- Dans quelle mesure l'utilisation de la vidéo peut-elle être motivante et stimulante?
- Comment les nouvelles technologies peuvent-elles aider les élèves à accorder davantage d'attention à la langue qu'ils apprennent?

- Les nouvelles technologies sont-elles un privilège réservé à quelques élus?
- Sommes-nous en train de créer des « cyber-citoyens »?

Les questions posées dans le cadre de ce sujet sont intéressantes et appellent des réponses que chaque enseignant en langues devrait trouver pour lui-même en utilisant ces nouvelles technologies dans ses cours ou ses classes. Aujourd'hui comme à l'avenir, les TIC devraient constituer un outil que tout enseignant en langues peut utiliser en classe. Les autorités éducationnelles devraient faire un effort concentré, afin de fournir les outils et la formation permettant aux enseignants et aux apprenants d'appliquer efficacement ces outils au service de l'apprentissage et de l'enseignement en classe et à l'extérieur.

Conclusions générales

Nous aimerions relever les principales conclusions que nous avons pu tirer des réactions obtenues:

- la satisfaction professionnelle est essentiellement fondée sur des facteurs « internes » associés aux côtés social, affectif et créatif de la profession;
- l'insatisfaction professionnelle est clairement associée à des facteurs « externes », identifiés comme constituants clés d'un statut bas ou élevé: conditions d'emploi, perception externe des enseignants en langues et facteurs liés au développement professionnel;
- les questions posées aux collègues se rapportent elles aussi essentiellement aux facteurs externes, avant tout à la motivation des élèves.

Ces conclusions sont également confirmées par l'enquête par questionnaire effectuée auprès d'une soixantaine d'enseignants en langues, qui a été menée dans le cadre du projet 2.1.2 sur le profil des enseignants en langues (voir la publication « Heyworth Frank, *Face à l'avenir: Les enseignants en langues à travers l'Europe*, Strasbourg: Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2003 »). Le recoupement considérable des données recueillies par une enquête formelle à base de questionnaire dans le projet 2.1.2 avec celles provenant d'un sondage guidé, mais assez informel, dans le sous-projet TOW étaye les principales constatations et conclusions, quelles que soient les perspectives appliquées pour les analyser.

Exploration des éléments constitutifs du statut: forum de discussion modéré sur Internet

Introduction

Afin d'être en mesure d'établir et de maintenir dans le Forum un dialogue professionnel à la fois ciblé et varié sur le statut des enseignants en langues, nous avons choisi dans un premier temps d'identifier ce que nous avons appelé les constituants clés du statut.

Par « constituants », nous entendons un ensemble commun de facteurs susceptibles d'exercer une influence positive ou négative sur le statut éducatif et social des enseignants en langues. Les thèmes ont été développés à l'issue d'une phase de consultation parmi les représentants de la profession, mais n'ont jamais été considérés comme quelque chose d'immuable. En fait, l'un des objectifs du Forum consistait à voir quels facteurs seraient confirmés comme étant indéniablement des ingrédients clés du statut, et quels autres seraient mis en question et rejetés. Les cinq thèmes lancés en septembre 2001 étaient les suivants (le choix de chacun de ces sujets sera justifié en détail au début de la section le concernant ci-dessous):

- Thème 1: Perception externe et auto-perception du statut des enseignants en langues;
- Thème 2: Conditions d'emploi et pratiques;
- Thème 3: Valeurs et convictions des enseignants en langues;
- Thème 4: Expertise et développement professionnels;
- Thème 5: Mesures pour l'amélioration et la préservation du statut¹.

Une fois les thèmes définis, un appel à contributions a été lancé afin d'engager les participants dans un échange d'idées sur les questions clés, les principes, convictions, réalisations, pratiques, inquiétudes et préoccupations par rapport à ces thèmes ou à d'autres sujets recommandés par les contributeurs. Cette discussion devait déboucher sur l'identification d'un ensemble communément accepté de constituants du statut des enseignants, qui serait ensuite synthétisé et diffusé à l'échelle nationale et internationale.

1 Le sujet 5 a été pratiquement ignoré dans le cadre du Forum, de sorte que nous ne le traiterons pas séparément dans cet ouvrage.

Les données et conclusions présentées dans les quatre sections ci-après, expliquant chacune en détail l'un des quatre premiers thèmes du Forum, ont été traitées et exploitées de manière approfondie dans deux ateliers. La discussion du forum a ainsi servi de fondement solide à l'auto-définition métaphorique du Pays des merveilles, ainsi qu'à toutes les mesures recommandées par l'équipe et les participants du projet Statut.

Forum 1:

Perception interne et externe du statut des enseignants en langues

Gabi Matei

A la lecture des contributions au forum dans cette discussion sur les « perceptions du statut des enseignants en langues », on semble considérer d'un accord général que les enseignants – et les enseignants en langues n'y font pas exception – souffrent d'un déficit de statut dans la société.

Le statut est tout d'abord une question d'identité visuelle, de perception, qu'elle soit interne (image de soi) ou externe (la manière dont les autres nous voient). Ci-après, nous entendons analyser comment ces perceptions internes et externes ont été déterminées et discutées par les participants au Forum sur le site du CELV.

Thèmes du forum

Au départ, nous avons proposé quatre fils de discussion dans ce volet du forum:

1. A votre avis, y a-t-il des différences entre le statut social d'un enseignant en langues et celui des enseignants d'autres matières? Si oui, qu'est-ce qui génère à votre avis ces différences?
2. Cela me met en colère de voir la pitié dans les visages des gens lorsque je dis que je suis enseignant en langues.
3. Bien entendu, les enseignants en langues ne sont pas aussi intelligents que les enseignants en mathématiques. Les mathématiques et la physique sont des matières masculines, tandis que les langues sont des matières féminines.
4. Dans le programme scolaire, les langues sont perçues comme une perte de temps et on juge que les enseignants de l'école publique maîtrisent mal la langue qu'ils enseignent.

Par la suite, deux thèmes supplémentaires ont été ajoutés par les participants:

5. Comment encourager les élèves à devenir enseignants?
6. L'apprentissage des sciences par rapport à l'apprentissage des langues.

Les participants au forum ont avant tout discuté des symptômes du faible statut des enseignants en langues, se manifestant dans les questions, ainsi que des causes et conséquences de cette situation dans leurs contextes respectifs de travail et de vie.

Les principales idées qui ont émergé du forum sont les suivantes:

- les enseignants en langues ont en général un faible statut social;
- le statut peu élevé est dû à divers facteurs, le principal étant le bas salaire qu'ils touchent;
- le bas statut des enseignants en langues a des conséquences défavorables importantes, non seulement sur la satisfaction et l'engagement des enseignants, mais aussi sur le système éducatif.

Le faible statut social des enseignants en langues: concepts et perspectives

Définition du statut

Position ou standing dans la société; rang, profession; importance relative (*Oxford Dictionary*).

Perceptions du statut

Le statut des enseignants en langues, une notion très complexe à d'autres égards, semble être avant tout une question d'identité visuelle, à savoir de la manière dont nous, enseignants en langues, sommes perçus par la société et par nous-mêmes. En d'autres termes, notre statut est une question de:

- *perception externe*: comment sommes-nous perçus par la société (communauté, parents, autres enseignants)? Comment se présente la réputation des enseignants en langues dans l'opinion publique?
- *perception interne*: comment nous voyons-nous nous-mêmes, en tant qu'enseignants individuels ou en tant que profession? Quelle image nous faisons-nous de nous-mêmes?

Y a-t-il une disparité entre les deux types de perception? Qu'en est-il des divers contextes géographiques et économiques? Ou des différentes langues que nous enseignons? Voici les principales questions débattues par les participants au forum.

Disparité du statut

Soder (1990) considère qu'il y a une grande *disparité de statut* dans la profession enseignante (mesure du rapport entre la valeur perçue par nous-mêmes et la valeur que nous percevons que nous accordent les autres). En d'autres termes, les enseignants pensent que leur travail est important, mais pensent également qu'on ne leur accorde pas le statut élevé qu'ils méritent. De telles affirmations soulèvent des questions importantes:

Que veulent les enseignants?

- *Le prestige* associé aux « vrais » métiers ou *l'argent* normalement associé à ces professions ou *les deux*?
- Les enseignants sont-ils sincères lorsqu'ils argumentent qu'un statut professionnel plus élevé débouchera sur de meilleures écoles, de meilleurs élèves et une société meilleure?

Différentes matières: différents statuts?

Le sentiment général était qu'il y a des différences entre les enseignants de différentes matières, même si elles sont injustifiées eu égard à la qualité de la préparation et des aptitudes des enseignants et sont peut-être uniquement dues à des raisons économiques (par exemple le marché de l'emploi, c'est-à-dire les possibilités de travail futures). En dépit du fait que nous vivons dans une ère de communication, les langues continuent à être considérées comme « une option facile » à l'école, a déclaré un enseignant.

Quant à savoir quels enseignants sont supposés être plus intelligents, ceux des matières scientifiques ou ceux en langues, les participants étaient d'accord pour juger qu'il s'agissait d'une fausse question. « Je pense que cette discussion n'a pas de sens », a écrit un participant, puisque les enseignants ont besoin de différentes aptitudes, de différentes motivations et de différents types d'intelligence selon la matière qu'ils enseignent.

Toutefois, la plupart des contributions considéraient qu'il y a, à cet égard, encore des préjugés dans certaines situations. Un participant a même émis l'opinion controversée selon laquelle « il est peut-être plus important qu'un enseignant soit quelqu'un de bien, ait de l'enthousiasme et le transmette. Qu'est-ce que nous voulons, de futurs parfaits mathématiciens ou de futurs gens bien et responsables? » Nous pensons qu'il faut l'un et l'autre et que cela ne s'exclut pas mutuellement.

Les langues – une perte de temps?

Comme il fallait s'y attendre, tous les participants ont exprimé leur désaccord avec cette déclaration, tout en étant conscients du fait qu'un tel préjugé peut encore exister

dans certains contextes. La situation est quelque peu paradoxale: tout le monde, notamment les parents, semble d'accord pour dire que les langues vivantes ont une importance particulière de nos jours, à l'ère de la communication et d'Internet; d'un autre côté, les classes de langues sont constamment réduites, voire même éliminées pour être transférées dans le domaine hors programme scolaire.

« Les gens ont pitié des enseignants en langues »

Le fait que les gens ont pitié des enseignants en langues n'a pas été réfuté par les participants; toutefois, deux tendances intéressantes se sont dessinées dans le débat.

D'un côté, un futur enseignant a noté avec beaucoup d'amertume le fait que les enseignants sont honteusement sous-payés: « Le jour où je suis entré à l'université, le doyen nous a félicités d'avoir choisi la culture plutôt que l'argent... A titre de plaisanterie, je pense que le doyen de la faculté d'économie a sans doute félicité ses étudiants d'avoir choisi l'argent plutôt que la culture... ».

D'un autre côté, un enseignant expérimenté a déclaré que « les gens qui veulent devenir enseignants ne le font jamais dans l'idée de devenir riches. De ce fait, ceux qui nous considèrent avec pitié le font sur la base de leurs propres définitions de la réussite. » Il a ensuite convenu que les enseignants sont insuffisamment appréciés et ont ainsi perdu en autorité et en respect. Cependant, il est « heureux que tant de gens continuent à choisir ce métier et à travailler si dur en dépit des inconvénients ». L'un des futurs enseignants a contredit cela, jugeant « que très peu d'idéalistes veulent devenir enseignants aujourd'hui, étant donné leur statut et leur salaire ».

Facteurs ou causes déterminant le faible statut des enseignants en langues

On peut identifier diverses causes pour le bas statut des enseignants en langues et les classer dans les catégories suivantes:

- facteurs économiques/financiers;
- conditions de travail;
- facteurs sociaux;
- facteurs historiques/politiques.

Facteurs économiques et sociaux

La cause de loin la plus importante du faible statut est jugée être le salaire notoirement bas des enseignants. Toutefois, si les enseignants ont de bas salaires, c'est également

parce que leur métier jouit d'un faible prestige – ceci semble être un cercle vicieux. Brunton (1995) souligne la position particulière des enseignants dans leur aspiration à un statut et à un salaire approprié:

Les enseignants sont publiquement tournés en ridicule pour l'intérêt et le souci qu'ils portent à leur salaire. Tout autre segment de la société est parfaitement conscient que « l'on obtient ce pour quoi l'on paye ».

(Brunton 1995)

Conditions de travail

Quelqu'un a remarqué en plaisantant que « l'enseignement n'est pas simplement un métier, c'est un test d'endurance au stress ». D'autres participants au forum ont avant tout déploré l'absence de technologie dans leurs écoles, ainsi que le nombre de classes à enseigner et le manque de temps pour le développement professionnel.

Facteurs sociaux

Feiman-Nemser et Floden (1986) ont observé comment le manque de compréhension de la part de la société de ce que représente réellement l'enseignement contribue à abaisser le statut social des enseignants.

Le fait que beaucoup d'enseignants ressentent un profond engagement envers l'enseignement ne signifie pas qu'ils s'identifient fièrement avec leur métier. La dévalorisation sociale de l'enseignement affecte tous les enseignants.

(Feiman-Nemser et Floden 1986:511)

Les participants au Forum ont écrit que plus on leur avait laissé de liberté et témoigné de respect, mieux ils avaient travaillé et plus ils avaient obtenu de résultats.

Facteurs historiques/politiques

Les hommes ont eu tendance à s'écarter de la profession enseignante et à viser des carrières plus susceptibles de rehausser leur statut que celle d'enseignant.

L'idée prédominante est que l'enseignement est un travail de femme (depuis le milieu du XIXe siècle). Cette association a affecté le statut de l'enseignement et l'image que les enseignants ont d'eux-mêmes.

(Feiman-Nemser et Floden 1986:511)

Conséquences du faible statut des enseignants en langues

A partir des contributions des participants au Forum, les conséquences défavorables ci-après du faible statut des enseignants en langues ont pu être mises en évidence:

- moins de gens souhaitent devenir enseignants;
- manque croissant d'engagement des enseignants;
- aptitudes académiques relativement faibles de ceux qui souhaitent se lancer dans ce domaine;
- enseignants quittant la profession pour des métiers plus lucratifs;
- insatisfaction des enseignants;
- peu ou pas d'autorité, ceci débouchant sur un manque de respect, un manque de discipline et même la pitié;
- moindre développement et moins bonne préparation professionnels;
- impact négatif sur les valeurs et convictions des enseignants (et des élèves!).

Une discussion intéressante s'est ensuivie dans le forum, dans le cadre de laquelle on a suggéré comme mesures possibles le changement de la mentalité de la société, des communautés d'apprentissage, ainsi que l'apprentissage tout au long de la vie pour les enseignants.

Références

Brunton, R., Do teachers like their jobs? Document en ligne: <http://wwwr.h-net.msu.edu/~edweb/archives/dec95/0502.html>, 1995 [consulté le 13 octobre 2000].

Feiman-Nemser, S., Floden, R. E., The cultures of teaching, dans *Handbook of research on teaching. 3rd ed.*, (éd. Wittrock, M.C.), Macmillan, New York, 1986, pp. 505-526.

Soder, R., The rhetoric of teacher professionalisation, dans *The moral dimensions of teaching*, (éds. Goodlad, J.I., Soder, R., Sirotnik, K.A.), Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1990, pp. 35-86.

Forum 2:

Conditions d'emploi et pratiques

Derk Sassen

Introduction

Dans cette section du Forum du CELV sur le statut des enseignants en langues, nous avons discuté de l'impact des conditions d'emploi de ces derniers sur leur statut professionnel et social. L'objectif principal consistait à voir comment les enseignants en langues perçoivent le rapport entre leurs conditions d'emploi et leur statut professionnel et social.

Nous avons supposé que dans l'enseignement ordinaire, les enseignants en langues bénéficiaient des mêmes conditions d'emploi que leurs collègues des autres matières. Il semblait donc très probable que la discussion produirait également des résultats sur la question du statut en général, non spécifiques aux enseignants en langues. Pour éviter cela, nous avons choisi de lancer la discussion en décrivant trois situations hypothétiques dans lesquelles les enseignants en langues travaillaient dans d'autres conditions que leurs collègues.

Le statut des enseignants en langues est largement déterminé par la perception de l'importance de l'enseignement des langues dans la société. En ce qui concerne les conditions d'emploi des enseignants en langues (par exemple le salaire, les contrats), l'enseignement des langues a autant d'importance que les sciences. En ce qui concerne le curriculum, on accorde souvent une plus grande valeur aux mathématiques et à la physique. Certains pays européens prévoient d'introduire une « prime de compétence », un bonus lié aux aptitudes et à l'effort. Nous nous demandons si une telle initiative pourrait avoir un impact sur le statut (professionnel et social) des enseignants en langues.

Les deux premiers fils de discussion au sein de ce thème ont été déclenchés par les deux déclarations légèrement provocatrices ci-après:

- Les mathématiques et la physique sont beaucoup plus importantes pour la carrière d'un élève que les langues étrangères. Il est injuste que les enseignants de ces matières ne gagnent pas davantage que les enseignants en langues.
- Les enseignants en langues qui ne parviennent pas à apprendre à l'élève à communiquer dans la langue étrangère devraient être licenciés; ils ne font pas ce pour quoi on les paye.

Principale conclusion

Tout d'abord, les contributions ont montré que nous avons raison de supposer que dans l'enseignement ordinaire, les enseignants en langues bénéficiaient des mêmes conditions d'emploi que leurs collègues des autres matières. Tout au moins, nous n'avons reçu aucune contribution affirmant le contraire.

La vivacité des réactions aux changements hypothétiques des conditions de travail dans les trois situations décrites montre que les enseignants en langues voient un rapport direct entre leur statut et leurs conditions d'emploi. Le fait que tous les professionnels dans la profession enseignante partagent les mêmes conditions de travail est crucial dans la mesure où un changement aurait un impact direct sur le statut des langues et de l'apprentissage des langues en général (et donc aussi sur le statut des professionnels de l'enseignement des langues).

Le fil de discussion le plus populaire: le rôle crucial de l'apprentissage des langues

Le thème qui a, de loin, suscité le plus grand nombre de réactions était celui du rôle et de la signification de l'apprentissage des langues. Puisque tous les membres de l'équipe de projet sont impliqués dans la formation des enseignants en langues, nous avons été extrêmement fiers de constater que nombre de contributions provenaient de futurs enseignants en formation dans une école supérieure ou une université. Certains de ces étudiants ont contribué au forum par des déclarations très éloquentes sur l'importance de l'apprentissage des langues.

Education aux langues et enseignement d'autres matières

Les citations ci-après indiquent que les enseignants en langues, y compris de la langue maternelle, sont des agents indispensables sans lesquels les aptitudes des apprenants à la communication efficace – quel que soit le contenu de cette communication – ne pourraient guère être développées.

N'oubliez pas que vos ingénieurs ne pourront construire leurs autoroutes, leurs ponts ou autres ouvrages que jusqu'aux frontières de leur propre pays, après quoi c'est ouvert à tous.

Les langues sont essentielles pour la communication; si les gens ne peuvent pas communiquer leur savoir, comment pourrions-nous enseigner et apprendre? Comment les communautés pourront-elles échanger leurs découvertes et leurs progrès scientifiques et technologiques?

Je ne pense pas que les langues sont moins importantes que les maths ou la physique. Nous sommes dans l'Union européenne et, de ce fait, si nous voulons communiquer avec les gens d'autres pays, il faut connaître une langue étrangère pour être en mesure d'établir la communication. Si nous ne connaissons pas de langues, pas même notre langue maternelle, nous ne pouvons rien exprimer, pas même les maths. C'est pour cela que la langue, d'une manière générale, est si importante.

Les langues comme soutien de l'apprentissage interculturel

Plusieurs contributeurs ont souligné l'importance de l'apprentissage des langues pour l'éducation interculturelle:

Tout enseignant sait que l'éducation ne consiste pas seulement à enseigner et à acquérir des connaissances académiques. Enseigner $1+1=2$ est trop facile. L'éducation d'un enfant doit englober des connaissances sur d'autres cultures, d'autres points de vue, un enfant doit savoir ce que pensent d'autres enfants dans d'autres parties du monde. L'apprentissage des langues ouvre l'esprit à d'autres cultures différentes et à d'autres points de vue différents. Si nous ne connaissons que notre propre culture et notre propre mode de vie, nous perdons le reste du monde.

Les langues sont aussi importantes que toute autre matière, voire même peut-être plus importantes dans le contexte des sociétés multilingues et multiculturelles dans lesquelles nous vivons.

Recoupements

Apparemment, en dépit des limites et des différences très nettes entre les divers sujets du forum, la plupart des déclarations ci-dessus sont très fortement liées à la perception interne et externe de l'enseignement et des enseignants en langues, qui constituait l'aspect clé du thème 1 du Forum.

Forum 3:

Valeurs et convictions des enseignants en langues

Mercé Bernaus

Un cadre théorique de valeurs et de convictions

Nous avons opté pour ce sujet assez vaste parce qu'à notre avis, les opinions des enseignants sur leur travail peuvent contribuer à améliorer ou à affaiblir le statut de la profession. La pratique des enseignants est essentiellement influencée par leurs valeurs et leurs convictions quant à leur profession.

Une source primaire concernant la pratique en classe des enseignants est constituée par le système de convictions qu'ils construisent au fil du temps. Ils apportent en classe:

- leurs attitudes;
- leurs valeurs;
- leurs attentes;
- leurs informations;
- leurs théories;
- leurs hypothèses à propos de l'enseignement et de l'apprentissage.

Richards (1998) classe les convictions des enseignants comme suit:

- les convictions à propos des apprenants;
- les convictions à propos de l'enseignement;
- les convictions à propos d'eux-mêmes.

Ces convictions affectent les rapports entre l'enseignant et les élèves. Si l'enseignant considère les élèves comme des résistants, de la matière première brute ou des réceptacles, il dominera la relation. Si les élèves sont considérés par l'enseignant comme des partenaires, des explorateurs individuels ou démocratiques, leur rôle en classe sera bien plus actif (Williams et Burden, 1997).

L'idée que se font les enseignants des apprenants peut affecter leurs convictions à propos de l'enseignement et donc leurs préférences méthodologiques. Gow et Kember (1993) suggèrent que la plupart des approches à l'enseignement/apprentissage peuvent être attribuées à l'une des catégories suivantes:

- augmentation quantitative du savoir;
- mémorisation;
- acquisition de faits, de procédures, etc. pouvant être retenus et/ou utilisés dans la pratique;
- abstraction de la signification;
- processus d'interprétation visant à comprendre la réalité;
- une forme de changement personnel.

Même si la plupart des méthodes utilisées dans l'enseignement des langues semblent appartenir à plusieurs catégories qui se chevauchent, les opinions de la majorité des enseignants englobent un mélange de ces dernières.

Pour conclure cette brève introduction théorique, nous aimerions souligner que la façon dont les enseignants voient l'enseignement reflète l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes et que leur comportement d'enseignement reflète leur essence en tant qu'individu, ce qui peut affecter leur relation sociale avec les élèves.

Points de vue des enseignants en langues sur les valeurs et les convictions

Les contributions au forum portant sur l'opinion des enseignants à propos des valeurs et des convictions font ressortir que les participants s'intéressent davantage aux récompenses internes qu'aux gratifications externes. Néanmoins, certains expriment leur insatisfaction par rapport au rôle des familles dans l'éducation et du peu de soutien qu'ils reçoivent de la part des autres acteurs qui devraient être impliqués dans le processus éducatif; enfin, ils témoignent d'un mécontentement envers la société en général.

Fils de discussion du forum

Les thèmes ci-après ont été mis en ligne par les animateurs du forum:

- A votre avis, qu'est-ce qui amène un enseignant à changer de convictions?
- Les enseignants suivent leurs propres convictions à propos de l'enseignement/apprentissage en dépit du programme officiel ou des manuels qu'ils utilisent.
- Le comportement en classe d'un enseignant reflète ses propres valeurs humaines.

Outre les trois fils de discussion ci-dessus, de nouveaux thèmes ont été lancés par les animateurs et les participants dans le cadre du forum.

Discussion 1: Qu'est-ce qui amène un enseignant à changer de convictions?

Pour répondre à cette question, les participants au forum ont été priés de donner une note de 1 à 10 (10 signifiant la plus forte influence) à chacun des aspects ci-après:

- un cours de formation pour enseignants
- un nouveau manuel
- les besoins et intérêts de leurs élèves
- les résultats d'une évaluation externe
- l'auto-évaluation
- une promotion possible
- les horaires
- autre (veuillez préciser).

Les résultats sont présentés dans le diagramme ci-dessous:

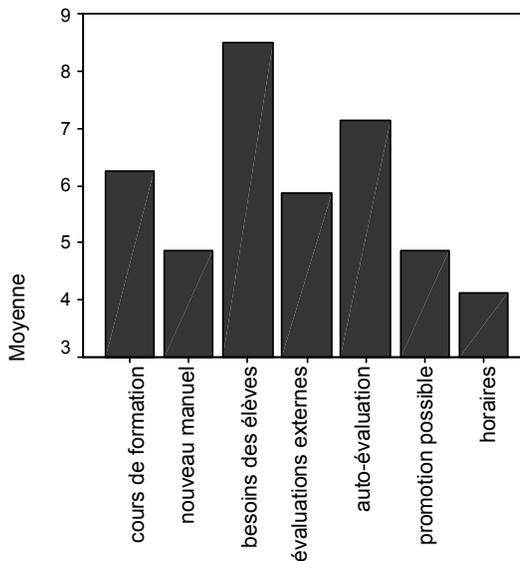


Diagramme 1: Qu'est-ce qui amène un enseignant à changer de convictions?

Les participants au forum ont déclaré que les besoins de leurs élèves et l'auto-évaluation de leurs performances étaient les causes principales pouvant les amener à changer de convictions. Ces deux affirmations sont associées aux valeurs intrinsèques de la profession. D'autres opinions également liées à des valeurs intrinsèques de la profession se sont exprimées dans les citations suivantes:

Je pense que c'est à la fois un bon cours de formation pour enseignants allant de paire avec l'auto-évaluation et une évaluation externe, dans un environnement positif et propice au développement pendant une certaine période, de façon à ce que des changements puissent avoir lieu.

Les attitudes des enseignants par rapport au programme (en d'autres termes, l'évaluation du programme d'enseignement, l'efficacité d'un programme, etc.).

D'autres participants n'en ont pas moins exprimé des opinions selon lesquelles des récompenses externes pourraient contribuer à les faire changer de convictions, par exemple:

- leurs rapports avec le reste du corps enseignant;
- les facteurs socio-économiques de la région;
- les facteurs socio-économiques des élèves;
- les caractéristiques des élèves;
- la manière dont l'enseignant perçoit les changements qui ont lieu dans notre société, avec les réformes de la politique de l'éducation.

Discussion 2: Les enseignants suivent leurs propres convictions à propos de l'enseignement/apprentissage en dépit du programme officiel ou des manuels qu'ils utilisent.

Les participants au forum semblent en accord avec l'affirmation formulée à titre de sujet. Ils ont déclaré que leurs performances étaient avant tout influencées par leurs convictions à propos de la façon d'apprendre des élèves et maintenu qu'ils devaient suivre leurs propres convictions en matière d'enseignement/apprentissage afin d'être des professionnels compétents. Ils ont également affirmé que les attitudes des enseignants influencent les attitudes des élèves envers l'apprentissage; celles-ci ont par conséquent un impact important sur les performances linguistiques des élèves.

Les citations ci-après résument quelques-unes des opinions exprimées par les participants dans cette discussion:

Le manuel choisi reflète, dans une large mesure, l'approche de l'enseignant; même lorsque le manuel a été « officiellement » imposé, les enseignants l'organiseront et le censureront en fonction de leurs valeurs et convictions.

Les convictions des enseignants sont étroitement liées à leurs attitudes et celles-ci, à leur tour, influencent les attitudes des élèves envers la situation d'apprentissage.

Il semble que la question ne soit pas simplement d'utiliser des stratégies d'enseignement efficaces; ce qui compte, c'est que les enseignants croient à ces stratégies, c'est cela qui a le plus grand impact sur les attitudes des élèves et, en fin de compte, sur leur réussite.

Discussion 3: Le comportement d'un enseignant en classe reflète ses propres valeurs humaines.

C'est là le fil de discussion qui a suscité le plus grand nombre de contributions. Dans l'ensemble, les participants considéraient que les valeurs humaines devaient être transmises aux apprenants d'une façon ou d'une autre. Ils ont déploré l'incapacité des parents de nos jours à transmettre des valeurs à leurs enfants et évoqué le fait que certains enseignants se sentent désarmés face au mauvais comportement de certains élèves. Néanmoins, les participants ont souligné que les éducateurs doivent, à côté de la famille, jouer un rôle important dans l'enseignement des valeurs.

Pour illustrer l'intérêt porté à la transmission de valeurs et la motivation des participants à cet égard, voici quelques citations:

Toute personne chargée d'enseigner quelque chose a aussi la responsabilité de présenter les contenus en même temps que des valeurs.

Avant tout, un enseignant doit être un exemple pour ses élèves. Il est certain que les apprenants tireront quelque chose du comportement de l'enseignant.

Les enseignants en langues, tout comme les autres enseignants, ne peuvent pas éviter de refléter leurs propres valeurs lorsqu'ils enseignent, puisqu'elles sont liées à la manière d'agir de chacun.

Les enseignants en langues peuvent aider les élèves à ouvrir leur esprit, afin de vivre tous ensemble dans la tolérance, en apprenant les uns des autres.

Il y a un rôle très important que les enseignants jouent par rapport aux valeurs et que j'appellerai les « valeurs universelles ». Des valeurs telles que le respect de tous, être à l'écoute de toutes sortes de gens, développer une attitude de coopération, etc. doivent être transmises par l'enseignant dans sa classe.

Les plaintes par rapport au rôle des familles dans l'enseignement des valeurs et au soutien requis de la part d'autres acteurs de l'éducation se sont exprimées dans les termes suivants:

Les familles ne sont plus des éducateurs (ou le sont moins); il est donc nécessaire d'avoir un nouveau rôle d'éducateur qui est assumé aujourd'hui par ceux qui étaient jusqu'alors des enseignants.

Je me demande quelles sont aujourd'hui les limites du métier d'enseignant et dans quelle mesure l'enseignant doit jouer à lui seul un rôle d'éducateur. Si ce dernier phénomène se poursuit, nous aurons affaire à un type différent d'éducation qui devra couvrir bien d'autres domaines et affectera donc d'une certaine façon l'ensemble du système éducatif, notre manière d'enseigner et ce que nous enseignons.

Nous avons besoin d'aide de la part des autres acteurs qui devraient également se charger de l'éducation des enfants (parents, tuteurs, etc.) afin de travailler ensemble dans la même direction et avec plus d'efficacité.

Discussion 4: Ce n'est pas la peine d'enseigner les valeurs culturelles.

Les participants ont tous réagi à ce fil de discussion, considérant qu'on ne pouvait pas apprendre une langue séparément de la culture que toute langue représente. Beaucoup d'entre eux ont affirmé que la langue et la culture vont de paire: « La langue est une partie de l'identité culturelle et ne peut donc pas exister ou être enseignée indépendamment de la culture ». D'autres participants ont déclaré que l'apprentissage des langues et de la culture peut aider les élèves à apprécier leur propre culture et celle des autres, comme dans les citations des participants ci-après:

Les élèves pensent peut-être que les valeurs culturelles ne les concernent pas, mais en réalité, en apprenant d'autres langues, ils peuvent prendre conscience des valeurs culturelles qu'elles englobent et ceci peut les aider à préciser leur critique et leur conscience des valeurs culturelles dans le cadre desquelles ils vivent.

L'approche ne consiste pas à refuser une culture et à dire qu'une autre (généralement la sienne) est meilleure, mais à permettre une interaction entre elles, permettant ainsi le changement.

Conclusions

Les contributions au forum fournissent des résultats similaires à ceux obtenus par les questionnaires distribués aux participants des ateliers organisés au CELV en décembre 2001 et en février 2003. (Cf. *Convictions des participants aux ateliers à propos de leurs valeurs de carrière et de leurs gratifications professionnelles* au chapitre 2.)

Les participants au Forum 3 ont souligné les aspects intrinsèques de l'enseignement et de l'éducation. Ils ont affirmé que les besoins et intérêts des élèves, le respect, la tolérance et les valeurs humaines constituent les facteurs qui ont la plus grande influence sur leurs systèmes de convictions. Ils ont accordé à ces aspects internes liés à l'éducation nettement plus d'importance qu'aux aspects extrinsèques de leur travail, tels que le salaire ou les possibilités d'avancement.

Les nouveaux fils de discussion introduits par les participants dans le cadre du forum portaient également bien plus sur les valeurs intrinsèques de l'enseignement que sur les gratifications extrinsèques de la profession. Par ailleurs, le grand nombre de contributions à la discussion 3, portant sur les valeurs humaines, est également un bon exemple de l'intérêt porté par les participants aux valeurs intrinsèques de la profession.

Nous pouvons donc conclure que le statut des enseignants en langues en relation avec les valeurs et convictions des enseignants reflète le côté professionnel que notre métier

présente encore et dont il est fier. Pourtant, un certain nombre de préoccupations persistent:

- le nouveau rôle de l'enseignant/éducateur;
- le rôle des parents ou tuteurs et leur implication dans l'éducation des enfants;
- les politiques de l'éducation;
- la tolérance (et l'intolérance) interculturelle.

Ces préoccupations pourraient en partie être atténuées si, comme le suggère Kohonen (1999), il y avait une meilleure promotion de l'autonomie des enseignants, de la nature morale de l'enseignement et d'une culture collégiale à l'école:

La conception émergente du professionnalisme de l'enseignant insiste sur l'autonomie de l'enseignant et la nature morale de l'enseignement. La professionnalisation de l'enseignement implique une nouvelle culture collégiale à l'école. Elle englobe un engagement des enseignants envers leur propre apprentissage et l'apprentissage d'autrui.

(Kohonen, 1999: 293)

Références

Arnold, J. (ed.), *Affect in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.

Gow, L., Kember, D., « Conceptions of teaching and their relationship to student learning », dans *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 63, 1993, pp. 20-33.

Kohonen, V., « Authentic assessment in affective foreign language education », dans Arnold, J. (ed.), *Affect in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999, pp. 279-294.

Richards, J.C., *Beyond training*, Cambridge University Press, New York, 1998.

Williams, M., Burden, R.L., *Psychology for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997.

Forum 4: Expertise et développement professionnels

Péter Rádai

Fondements

Dans ce forum, nous voulions explorer le sujet complexe de la formation professionnelle tout au long de la vie des enseignants en langues et la manière dont le développement professionnel et le statut éducationnel/social s'influencent mutuellement au cours de la carrière des enseignants en langues. Nous pensions que cette discussion évoquerait les rapports directs et indirects entre les programmes de formation initiale et continue des enseignants et l'expérience réelle en classe ou à l'école. En fin de compte, l'un des sujets qui a suscité un assez bon écho parmi nos collègues de la profession a été celui de la valeur de l'apprentissage formel et informel par le biais d'une communication entre gens de la profession. Les participants ont été invités à interpréter des notions telles que le professionnalisme, l'engagement, le succès et l'échec, quelques-uns des ingrédients clés de l'existence ou de l'absence d'un statut professionnel et social de l'enseignant.

Les fils de discussion

Au départ, quatre thèmes avaient été lancés, mais l'intérêt des participants à la discussion s'est concentré sur trois d'entre eux seulement:

1. Le profil ou le statut d'un enseignant en langues peut-il être mesuré en termes de développement ou n'y a-t-il que les certificats, qualifications et/ou titres acquis qui comptent?
2. L'engagement d'un enseignant envers son développement professionnel est-il suffisamment perçu, reconnu et respecté par ses collègues au sein et à l'extérieur du département des langues?
3. Les enseignants en langues sont souvent considérés comme les novateurs créatifs dans le domaine de l'éducation. Cette image – souvent stéréotypée – favorise-t-elle leur statut ou leur est-elle défavorable?

La discussion

Fils de discussion 1 et 2: La valeur du développement professionnel

Les réactions des participants au forum couvrent les questions 1 et 2 comme si elles concernaient plus ou moins la même chose; après tout, tous ces aspects sont très étroitement liés. Les collègues étaient assez d'accord pour considérer que la quantité d'énergie, de temps et d'investissement matériel consacrée au développement professionnel, ainsi que la croissance résultant de celui-ci, ne sont guère honorées par les collègues, la direction ou les parents. Il peut même arriver que d'autres enseignants en langues moins engagés « qui n'ont pas autant d'intérêt ou d'énergie prennent mal le fait que d'autres aient une longueur d'avance et sentent leur statut menacé ».

Pratiquement tous les participants ont jugé que notre profession doit développer de meilleures aptitudes en matière de relations publiques, ce qui constitue l'un des objectifs clés de l'ensemble du projet Statut. Il faudrait que nous fassions connaître notre travail en « le montrant aux autres », mais nous devrions aussi « être à l'écoute des autres, partager des informations, construire ensemble. Il doit y avoir un effort des deux côtés – un soutien de la part de la direction, en mettant à la disposition des enseignants du temps et de l'argent pour développer leur expérience, faire un travail de recherche-action, et les enseignants pour leur part doivent s'engager, être prêts à prendre des risques et exposer leurs idées. »

Selon un point de vue plus tourné vers l'intérieur exprimé par plusieurs collègues, le développement professionnel doit en premier lieu être reconnu « par soi-même, puisque l'on suit des cours et des programmes de développement pour se développer soi-même en tant qu'enseignant pour soi-même, pour l'école et pour les élèves ». Ainsi, personne ne niera que le développement professionnel « est un bénéfice profondément individuel, ainsi qu'un bénéfice pour les élèves et l'école. Mais je ne pense pas que ce soit un bénéfice en termes de statut. Cela devrait pourtant l'être. » Les réponses à l'enquête de Gabi Matei ont également confirmé que le statut des enseignants « n'est en aucune façon modifié par la mesure dans laquelle ils se développent professionnellement ».

Fil de discussion 3: L'image controversée du « novateur créatif »

Nous avons conscience que l'affirmation que nous avons lancée était assez controversée en elle-même et les réactions ont plus ou moins confirmé cette perception. En même temps, les participants n'ont jamais remis en question l'idée que les enseignants en langues sont souvent considérés comme des pionniers de l'innovation pédagogique. Le débat s'est articulé autour de l'impact de cette idée largement acceptée sur le statut des enseignants en langues.

Il est intéressant de constater que pour la majorité des participants, « ils [les enseignants en langues] ne sont pas seulement considérés comme des novateurs

créatifs, mais aussi comme des gens un peu fous, des excités, complètement disjonctés ». Le débat a porté ensuite sur la résistance au changement lorsqu'un collègue a déclaré que « très peu de collègues viennent les interroger sur leur expérience ou leur demander conseil, parce qu'ils sont fondamentalement plus conservateurs et ne voient pas en quoi les langues pourraient les aider pour les maths, par exemple, ou parce qu'ils n'approuvent pas ces changements dans leur vie de tous les jours et ne veulent pas changer leur routine quotidienne ou tout simplement parce que [...] ils ne tiennent pas à partager et à grandir. »

Un autre exemple a été présenté pour illustrer comment le « rôle novateur » peut se retourner contre vous: quand « ils introduisent ces nouvelles idées à l'école, notamment les nouvelles méthodes qui, dans une large mesure, transcendent les hiérarchies et mettent en question la structure, ainsi que certaines habitudes et routines, et bien, la réaction n'est pas très favorable et on les considère soit comme des gens qui veulent faire l'important, comme complètement fous ou comme des utopistes. » Une conclusion tirée du partage d'expériences affirmait que « le statut de 'novateur créatif' – si tant est qu'il existe – nuit en fait à notre statut plutôt que de l'améliorer. Je me demande si nous nous présentons efficacement ou si nous donnons parfois sans le vouloir une impression fautive? ».

D'un côté plus positif, les pays d'Europe centrale et orientale nous ont donné un bon exemple. Tout d'abord, des ressources matérielles et humaines considérables, étrangères et nationales, ont été investies dans l'enseignement des langues et les enseignants nouvellement formés ont ensuite été employés à grande échelle pour la formation d'autres spécialistes en dehors du domaine des langues, sans que cela ne laisse d'arrière-goût amer.

Conclusion

Les efforts individuels pour le développement professionnel ne semblent pas être appréciés par la collectivité; un moyen de faire avancer les choses pourrait donc consister à initier des types de procédures de développement plus collaboratifs, dans lesquels des enseignants représentant une variété de matières se regrouperaient au bénéfice du progrès institutionnel. Des exemples réussis de telles coopérations ont également été évoqués dans le forum. Quel que soit l'effort investi, le consensus semble être que le savoir, l'expertise et/ou l'expérience nouvellement acquis devraient être mieux communiqués ou même « vendus » à l'intérieur et à l'extérieur du domaine de l'éducation, afin d'obtenir le plus grand retentissement possible.

Engagement sincère

Nous souhaitons conclure cette section en citant une déclaration assez poétique de Barbara Dieu, Brésil, qui a apporté une contribution particulièrement active et réfléchie aux débats du forum. A un certain point de la discussion, elle a fait la remarque suivante pour prouver comment l'engagement motivé par l'intérieur d'enseignants (en langues) mal payés et sous-privilegiés surmonte tous les obstacles matériels, en dépit du manque de reconnaissance par la société:

Quant à l'argent, eh bien... Je pense que puisque nous sommes supposés faire notre travail par noblesse d'âme... peu importe aux gens de savoir si nous sommes bien payés... ils nous considèrent comme un fait établi et savent que nous ferons de toute manière un bon travail, ou du moins un travail acceptable... et nous le ferons... parce que pour la plupart d'entre nous... l'argent compte, mais pas autant que certaines valeurs que la plupart des gens gardent dans leur placard et n'arborent que les jours de « grand gala ». Et c'est précisément pour cette raison que nous ne gagnons pas davantage et que nous n'avons pas de « statut ». Nous n'avons pas de tenues de « grand gala »... nous les portons tous les jours en classe.

Aperçu du statut social des enseignants en langues en Europe: opinions des participants aux ateliers

Gabi Matei

Introduction

Loin de prétendre être une analyse étendue et rigoureuse du statut des enseignants en langues en Europe, ce sous-chapitre entend simplement présenter une énumération des descriptions succinctes fournies par les participants lors des deux ateliers du projet. Ce n'est donc pas le résultat d'une enquête à grande échelle sur le statut des enseignants en langues, mais uniquement le reflet du point de vue des participants aux deux ateliers. Leurs points de vue sont peut-être subjectifs et d'autres membres de la profession auraient peut-être vu les choses sous un angle différent; nous avons néanmoins décidé d'inclure cette liste, parce qu'elle donne des aperçus de la situation du statut dans un grand nombre de pays européens.

Description du statut dans les Etats membres

Les points de vue des participants ont été légèrement édités, mais le discours original a été préservé pratiquement intact afin d'en montrer la subjectivité. Les descriptions sont proposées dans l'ordre alphabétique du nom des pays.

Pays	Opinions des participants aux ateliers
-------------	---

Andorre	Dans mon pays, le statut des enseignants en langues est positif. L'Andorre est un pays frontalier dans lequel le tourisme constitue l'une des principales ressources. On a donc besoin de connaître plusieurs langues afin de proposer un bon service aux touristes. Je dirais que certaines langues ont davantage de prestige que d'autres. En Andorre, les enfants peuvent devenir bilingues ou trilingues très tôt (catalan, espagnol, français). Nous avons également des médias dans les trois langues. Nous avons la chance de vivre dans un pays multiculturel et multilingue.
----------------	---

- Arménie** Il y a une espèce d'incohérence dans la manière dont les enseignants (y compris les enseignants en langues) sont traités. D'un côté, ils sont indubitablement respectés et appréciés, mais de l'autre, ils ne bénéficient pas de tous les, disons, avantages qu'ils mériteraient.
- Autriche** Les enseignants ont un statut plutôt bas, même si la plupart des gens les envient (temps libre, privilèges qu'ils ne méritent pas, etc.). Je dirais que les enseignants en langues ont un statut relativement plus élevé que les enseignants en sciences.
- Bosnie-Herzégovine** Même si les revenus sont généralement bas, de plus en plus de gens apprennent des langues étrangères (pour la plupart l'anglais); donc, si vous pouvez faire des heures supplémentaires, vous pouvez toujours gagner de l'argent en plus. Ceci n'est cependant pas le cas pour les enseignants en histoire ou en géographie.
- Bulgarie** Ils sont beaucoup plus respectés aujourd'hui que par le passé, mais ils sont malheureusement très mal payés. Ils peuvent travailler dans le cadre de projets internationaux et donner des leçons particulières, par exemple. La situation actuelle – la Bulgarie est candidate à l'adhésion à l'Union européenne – est à l'avantage des enseignants en langues, puisque la société réalise qu'il est impératif de connaître des langues étrangères pour communiquer avec les gens d'autres pays.
- Croatie** Tous les enseignants sont importants pour le système éducatif, pas seulement ceux en langues étrangères. Ce n'est pas tellement le faible statut social, mais les faibles revenus qui amènent les enseignants en langues étrangères à donner des leçons particulières, à faire des traductions et à travailler en tant qu'interprètes pendant leur temps libre. Beaucoup de non-enseignants (des personnes parlant anglais) enseignent l'anglais.
- Chypre** Tout d'abord, tout cela dépend de la langue concernée. Un enseignant d'anglais est beaucoup plus apprécié qu'un enseignant d'une autre langue. Du point de vue du salaire, tous les enseignants sont égaux. En général, particulièrement ces quelques dernières années, on peut constater une « hostilité » envers les enseignants de la part de la société (« ils ne font rien... », « ils se plaignent tout le temps... »).

République tchèque

Les enseignants en langues:

- sont perçus comme les enseignants de toute autre matière – pas de statut spécial;
- sont en plutôt bonne place dans l'enquête nationale sur les ressources matérielles; en réalité, c'est un métier assez mal payé.

Ce qui semble en train de changer, c'est l'attitude des autorités – en liaison avec le besoin d'avoir davantage de personnes parlant des langues étrangères, avec l'adhésion à l'Union européenne.

Estonie

Si l'enseignement (des langues) est généralement considéré comme une profession respectable, il n'y a pas beaucoup de signes indiquant que ceci est reconnu au niveau de la prise de décision: bas salaire, les enseignants doivent faire des heures supplémentaires pour « survivre », pas de temps pour le développement professionnel. Il y a une pénurie d'enseignants en langues parce que ces derniers, notamment les jeunes, peuvent aisément trouver un autre emploi mieux payé et moins dur. On attend beaucoup des enseignants en langues, mais les conditions ne sont pas en corrélation avec les attentes.

Finlande

Le statut est relativement acceptable, étant donné que les enseignants d'anglais notamment sont respectés, en comparaison avec les autres enseignants. Par ailleurs, les écoles de langues ne sont considérées comme n'étant « pas si importantes ». Peut-être les langues sont-elles considérées comme « quelque chose de pas si important »; elles constituent néanmoins une part essentielle du programme, vu qu'elles sont obligatoires (au moins la deuxième langue nationale et une langue étrangère).

France

On considère un peu trop souvent que les enseignants (pas seulement en langues) ont trop de vacances: le nombre d'heures de contact n'est pas identique au nombre d'heures de travail. Les enseignants qui travaillent dans le cadre de projets éducatifs devraient être mieux payés ou avoir moins d'heures de contact. Au niveau universitaire, il est difficile de gérer en même temps les tâches d'enseignement, d'administration et de recherche.

Allemagne

Les enseignants sont considérés comme des « experts » en pratique / utilisation de la langue et peut-être en littérature étrangère. La didactique n'est généralement pas considérée

comme un élément central de la profession. Le statut social n'est pas trop bas en Allemagne, puisque nous sommes suffisamment payés et somme des « fonctionnaires », mais, comme partout, je suppose, les gens nous reprochent nos vacances. Les gens pensent que c'est si facile d'enseigner!

Grèce

Les enseignants en langues en Grèce sont considérés comme des professionnels plus « chanceux » que tous les autres! Ils ont de longues vacances et des horaires de travail courts. Notre profession est jugée « exempte de stress » dans la mesure où nous n'avons pas d'objectifs ou de buts immédiats à réaliser!! Toutefois, puisque les enseignants en langues ne sont pas très bien payés, ce n'est pas un métier considéré comme « prestigieux ». Les langues étrangères en tant que matière sont minées dans l'enseignement secondaire et les enseignants en langues se sentent souvent insuffisamment appréciés et ont le sentiment que leur matière ne compte pas autant que les matières enseignées par d'autres enseignants.

Pays-Bas

Aspects positifs: le Programme d'enseignement national pour le cycle supérieur du secondaire prévoit le néerlandais et l'anglais comme langues obligatoires et deux langues supplémentaires en option.

Aspects négatifs: les enseignants en langues ont tendance à être divisés: ainsi, lorsque l'anglais est menacé, seuls les enseignants d'anglais mènent campagne.

Hongrie

Comparés aux autres enseignants, les enseignants en langues bénéficient d'une position/situation un peu plus favorable. Même s'ils sont mal payés eux aussi, ils ont au moins la possibilité d'effectuer un travail supplémentaire pour gagner davantage. Il y a un certain manque de possibilités suffisantes de développement. Les enseignants en langues constituent une « classe très mélangée » – il y a cependant encore beaucoup de gens qui enseignent une langue sans avoir les qualifications appropriées, ce qui peut nuire à la réputation des enseignants.

Islande

En général, le statut des enseignants en langues n'est pas très élevé. La société pense que nous demandons des salaires trop élevés, notamment si l'on pense à nos « longues vacances ». En ce qui concerne les enseignants en langues, il y a des gens qui pensent qu'ils sont encore pires que tous les autres enseignants

de matières « sérieuses » (mathématiques, physique, chimie, etc.), tandis que d'autres admirent leur maîtrise de la langue et reconnaissent l'importance de citoyens multilingues dans un pays dont la langue est incompréhensible pour le reste du monde.

Lettonie

Je pense que le statut des enseignants en langues est plus élevé que celui de tous les autres enseignants, parce que:

- ils sont davantage appréciés en tant que spécialistes;
- ils ont davantage d'associations et de centres de ressources pour le développement continu;
- la méthodologie de l'enseignement des langues les amène à réfléchir davantage, à être plus créatifs, plus critiques et plus souples, etc.;
- toutes les nouvelles choses arrivent par la langue, notamment l'anglais, et ils sont ainsi les premiers à apprendre les dernières nouvelles;
- ils peuvent également gagner davantage d'argent en utilisant la langue comme instrument.

C'est notre propre faute si notre statut est bas, parce que nous-mêmes pensons qu'il est bas.

Lituanie

Le statut des enseignants en langues n'est pas plus élevé que celui d'autres enseignants. Les enseignants en langues ont davantage de possibilités de se développer, d'aller à des séminaires, des conférences. Je pense cependant que le statut des enseignants en général reste faible dans notre pays, en comparaison avec d'autres professions.

Luxembourg

Les enseignants sont bien payés. La reconnaissance de leur statut ne passe cependant pas par leur salaire. Les enseignants veulent que leur travail soit reconnu par leurs pairs, par leurs supérieurs, par leurs élèves et par la société.

Malte

Le statut des enseignants en langues est en général bien respecté. Même si l'on ne fait aucune distinction (ouverte), il semble que les enseignants d'anglais jouissent d'un plus grand prestige.

- Norvège** Le statut des enseignants se situe dans la moyenne des professions, mais le statut dépend davantage de la compétence personnelle. Ainsi, dans une même école, différents enseignants ont des statuts très différents.
- Pologne** D'une manière générale, le statut des enseignants est plutôt faible. Le statut des enseignants en langues ne diffère pas de celui des autres enseignants. La Pologne traverse une réforme du système éducatif, selon laquelle le statut des enseignants est supposé s'améliorer. Les enseignants en langues ont probablement davantage de possibilités de faire des heures supplémentaires dans les écoles. Un nouveau « modèle de promotion des enseignants » est en place depuis 1999, en liaison avec une compensation financière. Il n'est pas encore tout à fait satisfaisant, mais c'est un pas considérable en avant vers la reconnaissance formelle des enseignants.
- Roumanie** Les enseignants en langues jouent un rôle important, parce que tout le monde veut apprendre des langues étrangères, mais les enseignants ont un bas salaire (ils doivent s'aider en donnant des leçons particulières). Ceci entraîne d'autres problèmes, tels que: pas de possibilité d'apprendre la langue qu'ils enseignent dans le pays où elle est parlée; possibilités limitées d'acheter des livres, etc. Les enseignants en langues font davantage pour la société que la société ne fait pour eux.
- Fédération de Russie** A en juger par le salaire, notamment dans le secteur public, la société considère les enseignants en langues comme des chevaux dociles sur lesquels tout le monde peut monter, puisqu'ils doivent être de véritables bonnes à tout faire. Ils sont supposés connaître la langue cible, savoir comment l'enseigner, être au courant des développements les plus récents (techniques d'enseignement, nouveaux cours, nouvelles TIC, etc.) et maintenir la motivation des apprenants. En même temps, puisque la plupart des gens qui restent dans la profession sont des personnes vraiment engagées, on considère qu'ils font cela pour le plaisir et n'ont pas besoin de récompenses sociales ou matérielles importantes.
- République slovaque** Les enseignants en langues ne sont pas très respectés par la société, même s'ils le deviennent davantage en comparaison avec les enseignants d'autres matières. Les enseignants en

langues sont parfois sous-estimés – « pourquoi enseignent-ils alors qu'ils pourraient faire un travail plus lucratif? ». Ils devraient « lutter » pour leurs droits, se positionner plus ouvertement et pas seulement se plaindre de leur salaire. Ils devraient se placer à la tête du mouvement pour lancer la réforme de l'éducation, car ils sont considérés comme les plus progressistes.

Slovénie

C'est un emploi que l'on obtient aisément, en raison de la pénurie d'enseignants. La société perçoit les enseignants comme des gens qui ne travaillent que 20 heures par semaine et ont de longues vacances. Les gens pensent que nous sommes privilégiés, que nous pouvons gagner de l'argent en plus en travaillant à mi-temps, mais ne réalisent pas que nous sommes obligés de faire / d'accepter un travail à temps partiel parce nous ne sommes pas assez payés. Il n'y a pas de division entre les enseignants en langues et ceux d'autres matières.

Espagne

En Espagne, les classes moyennes et inférieures pensent que les enseignants sont bien payés, ne travaillent pas tellement, ont beaucoup de vacances, qu'ils n'ont de comptes à rendre à personne sur l'efficacité de leur travail et qu'ils bénéficient d'un emploi permanent. La bourgeoisie et les professions libérales pensent que les enseignants sont mal payés, n'ont pas de responsabilités au sein de la société, sont paresseux, n'aiment pas prendre de risques, travaillent dur parce qu'ils doivent supporter les élèves et enseignent parce qu'ils n'ont pas le courage de faire un autre métier au profil plus élevé.

Suède

Les gens commencent en général à apprécier davantage les bons enseignants, mais il importe peu qu'ils enseignent les langues ou autre chose. L'accent a été mis sur l'éducation dans le débat politique des dernières années et les enseignants obtiennent bien plus de soutien. Dans le cycle supérieur de l'école secondaire, la deuxième et la troisième langues ont un statut très faible et on voit diminuer chaque année le nombre d'élèves qui suivent des cours avancés d'allemand, de français ou d'espagnol.

**« L'ex-
République
yougoslave de
Macédoine »**

Les enseignants en langues ne sont pas assez payés. La situation du statut est lentement en train de changer pour le mieux, puisque les jeunes générations commencent à réaliser l'importance de connaître des langues étrangères à l'époque moderne. L'apprentissage de deux langues étrangères est devenu obligatoire au niveau primaire et secondaire.

Royaume-Uni

Nous n'avons pas besoin d'apprendre des langues puisque l'anglais suffit (voilà ce que pensent généralement les gens). Les langues sont jugées difficiles – les parents disent souvent aux enseignants: « Je peux les aider dans leurs autres matières, mais pas pour les langues ». Ainsi, d'une étrange façon, on considère que les enseignants en langues possèdent une expertise dans un domaine très difficile, mais que ce domaine n'est pas vraiment utile. Les conseillers d'orientation professionnelle disent souvent que les langues ne constituent pas une aptitude très utile pour le monde du travail. Les langues occupent la plus courte durée dans le programme et sont retirées du programme obligatoire en Angleterre pour faire place à des « matières plus professionnelles ou plus utiles »!

Conclusions

Dans le contexte éducatif, nous pouvons conclure à partir des résumés du statut des enseignants en langues fournis par les participants à nos ateliers que:

- les enseignants en langues sont plus respectés que d'autres enseignants dans quelques pays (Autriche, Finlande, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Slovaquie);
- leur statut est le même que celui d'autres enseignants dans plusieurs pays (Croatie, République tchèque, Pologne, Slovénie, Espagne);
- dans quelques pays, les enseignants en langues sont perçus comme ayant un statut inférieur à celui des autres enseignants (Grèce, Islande, Suède);
- au sein de l'éducation aux langues, les professeurs d'anglais semblent avoir un statut plus élevé que les autres dans des pays tels que la Chypre, la Finlande et le Royaume-Uni.

Les conclusions plus générales que nous pouvons tirer des résumés fournis par les participants aux ateliers pourraient être les suivantes:

- Les enseignants en langues ont un statut relativement faible dans la majorité des pays européens.
- Toutefois, les enseignants en langues ont un statut relativement élevé dans des pays tels que: Andorre, l'Arménie, la Finlande, l'Allemagne et Malte.
- Dans certains pays, le statut des enseignants en langues s'améliore graduellement (Bulgarie, Suède, « l'ex-République yougoslave de Macédoine »).
- Dans la plupart des pays, les enseignants en langues sont assez mal payés. Pour survivre, ils prennent généralement un autre travail, faisant par exemple des traductions ou donnant des leçons particulières. Il y a toutefois un petit nombre de pays où les enseignants en langues sont bien ou assez bien payés (Grèce, Luxembourg).
- Le bas statut et le bas salaire génèrent une pénurie d'enseignants en langues qualifiés dans plusieurs pays, tels que la Lettonie, la Croatie, l'Estonie et la Hongrie.
- Dans nombre de pays, la perception publique des enseignants (en langues) n'est pas très favorable: on considère que les enseignants ont peu d'heures de travail (puisque seules les heures de contact sont visibles pour le reste de la société), de longues vacances et un travail « sans stress ».
- Une amélioration relativement récente du statut des enseignants en langues est en train de se produire dans quelques pays candidats à l'adhésion à l'Union européenne (Bulgarie, République tchèque).

Chapitre 2:
« *In medias res* »

Le titre de ce chapitre suggère que nous allons nous pencher ici sur la période centrale des deux années de vie du projet. Cependant, comme nous l'avons précisé dans l'introduction à l'ensemble de cet ouvrage, notre approche n'est qu'en partie chronologique. Ainsi, le titre indique que nous entendons présenter au milieu de cet ouvrage un certain nombre de contributions qui viennent confirmer, étayer ou tout simplement diversifier les données obtenues d'une manière moins scientifique, les impressions, les opinions, ainsi que les conclusions qui en ont été tirées.

Le thème du projet 2.1.1, le « statut » des enseignants en langues, apparaissait assez vague, de sorte que les membres de l'équipe du projet ont cherché à se doter d'une certaine base théorique. Nous avons passé plusieurs semaines à faire des recherches dans des catalogues et sur Internet et, à l'issue de cette période, nous étions en mesure d'affirmer que les données, qu'elles soient issues de la recherche et/ou d'informations relevées et documentées fournies par les enseignants de toutes matières à propos de leur statut tels qu'ils le perçoivent, sont assez limitées.

En fait, il est rapidement apparu qu'il y avait parmi les membres de l'équipe une personne qui avait effectué une enquête étendue sur le statut des enseignants (même si elle se limitait aux enseignants de l'anglais langue étrangère): il s'agit de Gabi Matei, qui avait mené cette recherche en collaboration avec le professeur Péter Megdyes de Budapest, Hongrie. Il semblait approprié d'utiliser les résultats de cette enquête dans les ateliers et nous avons inclus une version abrégée de sa forme écrite dans la présente publication.

Cette première découverte a été suivie d'une autre surprise précieuse. Mercé Bernaus a apporté au premier atelier un questionnaire conçu pour un autre projet de recherche aux Etats-Unis. Profitant de cette possibilité, nous avons utilisé ce questionnaire au cours des deux ateliers et les résultats sont présentés dans la section intitulée *Convictions des participants aux ateliers à propos de leurs valeurs en termes de carrière et de leurs gratifications professionnelles*.

Enfin, ressentant le besoin d'un apport pertinent, posant les questions nécessaires, pour le deuxième atelier, nous avons demandé au membre honoraire de notre équipe, Frank Heyworth (Suisse), qui coordonnait le projet « jumeau » du projet Statut (2.1.2: *Face à l'avenir: Les enseignants en langues à travers l'Europe*), de nous présenter un tel exposé à base quelque peu théorique. Nous souhaitions que Frank examine dans quelle mesure les récents développements dans l'éducation aux langues pouvaient avoir ou non un impact sur le statut de ceux qui la pratiquent. La troisième contribution au milieu de la publication est la manifestation écrite de son exposé et des travaux effectués par les participants sous son égide.

L'enseignement de l'anglais est un acte politique: un dialogue non p.c.

Gabriela S. Matei et Péter Medgyes

Devise:

« Une langue n'a rien à voir avec la politique.

Ou ne le devrait pas. »

Un enseignant d'anglais

Introduction

« A notre époque, il n'est pas possible de rester à l'écart de la politique », affirmait George Orwell en 1946. Ceci semble aujourd'hui plus vrai que jamais et nous sommes convaincus que l'enseignement en général, et l'enseignement de l'anglais aux locuteurs d'autres langues (TESOL) en particulier, sont chargés d'implications politiques. D'où le titre de notre présentation.

Afin de constater si notre conviction était partagée par d'autres dans la profession, nous avons ouvert une discussion internationale à ce sujet en invitant nos collègues à répondre à un questionnaire à items multiples. Nous avons envoyé ce questionnaire aux enseignants que nous connaissions et l'avons également diffusé par le biais de listes électroniques telles qu'ELTeCS-L. Nous avons reçu des réponses de 103 enseignants de 29 pays.

Le terme « politique » a des significations multiples et souvent ambiguës. Ainsi, l'adjectif « politique » est utilisé pour décrire des idées et des allégeances particulières, telles que l'appartenance à un parti politique. « La politique » est utilisée aujourd'hui dans des contextes tels que « il a donné sa démission parce que l'entreprise était truffée de politique », entendant par là des luttes pour le pouvoir, des manœuvres pour s'assurer une position, etc. Ce qui est important, c'est que nous percevons ces termes comme très étroitement liés aux aspects du *pouvoir* et du *statut*. Pour les besoins de notre présentation, toutefois, nous avons adopté les définitions de Kirk et Broussine (2000:14):

- Politique = un ensemble de convictions, de principes et d'engagements qui dirigent nos actes et nos interventions.
- = une manière d'acquérir et d'utiliser le pouvoir pour créer les sociétés et organisations que nous souhaitons.

Le terme « politique » est également utilisé dans l'expression « politiquement correct », en bref p.c. Notre présentation a pour sous-titre « un dialogue non p.c. », parce que nous n'acceptons pas automatiquement les orthodoxies présentes ou passées dans le domaine de l'enseignement de l'anglais aux locuteurs d'autres langues (TESOL). Plutôt que de nous efforcer d'être politiquement corrects, nous nous contenterons dans ce rapport de présenter les points de vue de ceux qui nous ont répondu, ainsi que les nôtres, sur deux questions: le *pouvoir des enseignants* et le *statut des enseignants d'anglais*.

En outre, notre questionnaire contenait des questions portant sur l'anglais dans le monde, les manuels d'anglais langue étrangère et les associations et conférences de professeurs d'anglais, mais nous avons décidé de ne pas inclure ces aspects dans cette version de notre rapport.¹

Le pouvoir des enseignants

Les participants à l'enquête ont été invités à répondre aux questions suivantes:

**« A votre avis, existe-t-il un 'pouvoir des enseignants'?
Comment le définiriez-vous? »**

Lors de l'élaboration du questionnaire, nous avons supposé que le terme de « pouvoir des enseignants » serait provocateur – et nous avons raison. Notre sondage a montré que le concept existe réellement, même s'il a généré des définitions souvent en contradiction les unes avec les autres.

Réactions au terme de « pouvoir des enseignants »

Même si la plupart des réponses ont tenté de définir le « pouvoir des enseignants », certaines ont exprimé un sentiment ambivalent envers ce terme ou même envers la notion en tant que telle. Ainsi, certains ont argumenté que le terme était trop fort ou faisait « slogan », tandis que d'autres le percevaient de façon tout à fait négative; « Je ne peux pas vraiment me situer par rapport à cette notion », disait une réponse.

¹ Ceci est une version abrégée d'une contribution présentée à la 35e Conférence internationale de l'Association internationale des enseignants d'anglais langue étrangère et publiée dans PULVERNESS, A. (éd.), *Brighton Conference Selections*, IATEFL, 2001.

Le pouvoir des enseignants: réel ou imaginaire?

A seulement quatre exceptions près, tous les participants ont répondu « oui » à notre question sur l'existence d'un pouvoir des enseignants. Ces réponses positives présentaient toutefois diverses nuances, allant d'un enthousiaste « Effectivement, il existe! » au ferme « Oui, certainement » et à la constatation toute neutre « Oui ».

Ceux qui ont répondu par la négative ont soit déploré que le pouvoir de l'enseignant n'est plus ce qu'il était, soit impliqué que la société ne témoigne plus de « respect au processus éducatif ». « Si ce pouvoir existait », écrit un participant dans une veine plus humaniste, « la meilleure façon d'exercer ce pouvoir ne pourrait consister qu'à ne pas l'exercer ».

Définitions et taxonomies du pouvoir des enseignants

Nous avons regroupé les définitions proposées par les réponses dans le tableau ci-après, avec quelques citations illustrant les diverses catégories:

Le pouvoir des enseignants défini comme...

1 influence

Citations tirées des réponses

« Le pouvoir des enseignants pourrait être défini comme l'influence (bonne ou mauvaise) de l'enseignant sur ses apprenants. »

2 contrôle

« Pouvoir des enseignants = contrôle de l'enseignant sur ce qui se passe dans la classe. »

3 savoir

« Notre pouvoir est notre savoir et l'aptitude à le transmettre. »

4 qualités personnelles

« Charisme », « aptitude de communication », « esprit », « sens de l'humour », « enthousiasme », « amour ».

5 aptitude à promouvoir les élèves

« C'est un pouvoir que de donner aux élèves le pouvoir d'apprendre par eux-mêmes. »
« Le pouvoir d'inciter les apprenants à remettre en question les idées reçues. »

6 solidarité des enseignants

« Lobbyisme », « se regrouper avec ses pairs afin de lutter pour de meilleures conditions de travail ».

Même si les participants à notre étude n'ont pas fait de nette distinction entre les notions de « pouvoir » et « d'autorité » telles qu'on les trouve par exemple chez Cohen et Manion (1989, p. 203), on doit remarquer que beaucoup d'entre eux étaient conscients du danger qu'il y a à détenir un pouvoir. Ainsi, un participant a mis en garde contre le fait que le pouvoir est « une tentation dangereuse pour l'enseignant en langues »; un autre a souligné que « le pouvoir engendre aisément la dictature » et un enseignant a lancé un avertissement contre les conséquences d'un abus du pouvoir de l'enseignant: « Les enseignants peuvent souvent être vus comme des terreurs par leurs élèves! » En fait, plusieurs collègues ont affirmé que le pouvoir de l'enseignant peut devenir négatif, surtout lorsque les enseignants « imposent des idées et des informations à leurs élèves » ou « manipulent les élèves ».

Degrés de pouvoir des enseignants

Un item du questionnaire portait sur le degré de pouvoir que les participants pensaient posséder dans les divers contextes et communautés où ils vivaient et travaillaient. Comme nous nous y attendions, le domaine dans lequel les participants jugeaient avoir le plus de pouvoir était leur propre classe, même si, selon les termes d'un enseignant, « cela dépend dans laquelle de mes classes je me trouve ». Il est intéressant de noter que le domaine dans lequel ils avaient le sentiment d'avoir le moins de pouvoir était l'université: 50% des participants travaillant dans des universités ont déclaré n'avoir « aucun pouvoir » dans leurs propres institutions.

Réflexions finales sur le pouvoir des enseignants

Le « pouvoir des enseignants » est un terme si chargé de significations qu'il a même mis mal à l'aise certains enseignants. Malgré ces réticences, la notion sous-jacente a cependant été perçue comme tout à fait réelle par la grande majorité des participants (96%). Si le fait d'avoir un pouvoir dans leur environnement professionnel ne semble pas poser de problème à certains enseignants, d'autres ont dénié la légitimité d'un pouvoir des enseignants, sauf dans la mesure où il s'agissait de promouvoir les étudiants. Un troisième groupe d'enseignants d'anglais a déploré le fait de ne pas avoir suffisamment de pouvoir ou regretté une perte de pouvoir des enseignants: « Je pense que nous ne détenons plus de pouvoir. Chez nous, les réglementations ont pratiquement privé les enseignants de tout pouvoir personnel. »

D'un autre côté, on s'est en général accordé à dire que le pouvoir des enseignants dans la société était négligeable. Un enseignant a écrit: « Si l'on considère le pouvoir des enseignants dans la société, les enseignants sont loin d'être puissants », tandis qu'un autre a souligné que ce manque de pouvoir social pouvait déboucher sur une

humiliation des enseignants: « Une fois que l'enseignant(e) a quitté la classe ou la salle de cours, il ou elle devient dans la plupart des cas anonyme, voire même humble ou humilié(e) ». Nous pensons que tous ces aspects ont de profondes implications concernant le statut des enseignants.

Dans notre double rôle d'auteurs de cette étude et de praticiens de l'enseignement, nous considérons que les enseignants ont besoin de beaucoup de pouvoir pour leur travail et qu'ils jouissent effectivement d'un grand pouvoir – tout au moins dans leurs classes. Le fait est que, tout au moins dans les cultures dont viennent les auteurs de la présente étude, les élèves attendent de leurs enseignants qu'ils possèdent un certain pouvoir, non seulement en termes de qualifications professionnelles, d'aptitudes et de connaissances, mais aussi en termes de personnalité: les étudiants veulent être impressionnés et divertis et ils apprécient les enseignants qui ont une personnalité forte, voire charismatique. En même temps, nous concédons que ce pouvoir doit être exercé dans le respect de normes éthiques et professionnelles très strictes, essentiellement dans l'intérêt des apprenants, mais aussi de l'enseignant lui-même. Fondamentalement, nous sommes d'accord avec la réponse qui disait: « Si l'enseignant a du pouvoir, alors les élèves en ont aussi. »

Le statut des enseignants d'anglais

A cet égard, plusieurs questions (et réponses) viennent à l'esprit. Quelle est notre valeur en tant qu'enseignants d'anglais aux locuteurs d'autres langues (TESOL)? Comment nous situons-nous en comparaison avec d'autres professionnels? Pourquoi l'enseignement de l'anglais aux locuteurs d'autres langues (TESOL) jouit-il de peu d'estime dans la plupart des parties du monde? Qui sont les heureuses exceptions? Ces questions excitant notre curiosité, nous avons inclus deux items au questionnaire afin d'élargir notre horizon à cet égard. Nous les traiterons séparément.

Par rapport aux autres enseignants

En quête d'informations sur le statut relatif des enseignants d'anglais au sein du corps enseignant, nous avons posé la question suivante:

« A votre avis, y a-t-il des différences entre le statut social d'un enseignant d'anglais aux locuteurs d'autres langues (TESOL) et celui d'un enseignant (a) d'une autre matière, (b) d'une autre langue? »

Si oui, qu'est-ce qui génère à votre avis ces différences? »

Le pourcentage de « non » n'atteignant même pas 10%, nous avons jugé plus utile de restreindre notre exploration aux réponses « oui ».

Tout d'abord, il était accepté d'une manière générale que l'anglais constitue la *lingua franca* sans parallèle de notre époque, « la langue de Bill Gates » comme l'a exprimé une réponse. « L'anglais est considéré comme un passeport pour une vie 'meilleure' », a déclaré un autre collègue; la mise entre guillemets du mot « meilleur » fait peut-être indirectement allusion au fait que le rôle de garde-barrière de l'anglais n'est pas le bienvenu partout. Sans aucun doute, l'anglais était considéré comme une marchandise vitale exposée aux forces fluctuantes du marché, ceci impliquant que la valeur nominale de l'enseignement de l'anglais aux locuteurs d'autres langues (TESOL) augmente s'il y a pénurie d'enseignants d'anglais et diminue s'il y a un excédent. « Dans notre pays », dit une réponse, « les enseignants d'anglais jouissent d'un statut plus élevé en raison de leur rareté ».

Si la plupart de nos collègues ont convenu qu'une « meilleure valeur marchande est le seul trait qui nous distingue d'autres enseignants », d'autres ont proposé une liste d'aspects professionnels, tant positifs que négatifs, pour exprimer ces différences.

Quels sont effectivement les avantages des enseignants d'anglais aux locuteurs d'autres langues (TESOL) par rapport aux autres membres du corps enseignant? Beaucoup de participants ont souligné, ce qui n'était pas pour nous surprendre, que l'anglais était une matière populaire et que les élèves étaient motivés à l'apprendre. Dans divers endroits, les enseignants d'anglais aux locuteurs d'autres langues (TESOL) avaient de meilleures possibilités de voyager, de développer leur expertise professionnelle et de gagner davantage (même si cela supposait de prendre un deuxième ou un troisième travail). En même temps, nous avons trouvé des références répétées à certaines vertus caractérisant les enseignants d'anglais aux locuteurs d'autres langues (TESOL). Ainsi, par exemple, ils étaient perçus comme branchés, flexibles et d'un contact facile, comme ayant un sens du travail en réseau en général et de l'établissement de relations interpersonnelles avec leurs apprenants en particulier, ouverts aux idées novatrices et souscrivant à des standards élevés de leur métier. Par ailleurs, « on nous associe le stéréotype de 'citoyens du monde' » – quoi que l'on entende par cette épithète.

Côté passif, les enseignants d'anglais aux locuteurs d'autres langues (TESOL) étaient souvent décrits comme « le mal nécessaire dans l'équipe, qui sont fluctuants, travaillent à temps partiel et ne sont pas fidèles aux rôles éducatifs des enseignants classiques ». Ceci nous rappelle une histoire racontée récemment à l'un d'entre nous (Peter) par une jeune enseignante d'anglais de Budapest. Peu après avoir commencé à travailler dans une école secondaire, elle avait été abordée par une professeur d'histoire d'un certain âge: « Dites-moi, ma chère », demanda cette dernière, « resterez-vous assez longtemps pour que j'essaie de me souvenir de votre nom? ». Ceci s'avéra une question prophétique: peu de temps après, la jeune enseignante quittait l'école pour un emploi de secrétaire où on lui proposait un salaire trois fois plus élevé que ce qu'elle gagnait à l'école. Quoi qu'il en soit, le commentaire d'Alan Maley selon lequel l'enseignement de l'anglais aux locuteurs d'autres langues (TESOL) est un métier perméable s'applique sans doute à toute une série de pays à travers le monde.

Pour revenir à notre questionnaire, voici la réponse d'un collègue: « Dans le programme scolaire, l'anglais est perçu comme une perte de temps et on juge que les enseignants de l'école publique maîtrisent mal l'anglais. » Un peu moins sérieusement, quelqu'un a fait la remarque que « les enseignants d'anglais ne sont bien entendu pas aussi intelligents que les enseignants de mathématiques » (merci beaucoup!) et un autre participant a déclaré avec une certaine ironie que « les mathématiques et la physique sont des matières masculines, tandis que l'anglais est une matière féminine ».

Les enseignants de langue maternelle anglaise constituaient un groupe distinct, présentant une vision sombre des choses. L'un d'eux, travaillant à l'étranger comme enseignant de sa langue maternelle, a déclaré qu'il « règne l'idée que n'importe quel touriste à sac à dos qui n'est bon à rien d'autre peut devenir enseignant d'anglais », une impression née de l'apparition intermittente de jeunes non qualifiés enseignant l'anglais comme source temporaire de revenus. D'où le commentaire cynique: « Dans certains pays, dire qu'on est un enseignant de langue maternelle, c'est synonyme d'être un touriste qui n'a pas voulu repartir. »

Si certains enseignants expatriés de langue maternelle se sentaient frustrés, leurs homologues travaillant au Royaume-Uni peignent un triste tableau. « Les employeurs nous perçoivent comme une main-d'œuvre temporaire plutôt que comme des professionnels », a noté l'un d'eux et la même opinion a été exprimée encore plus âprement: « On nous voit plutôt comme des marginaux, des non-conformistes, des gens bizarres. »

« Payez-nous assez pour acheter une bonne voiture! »

Même si l'on a souvent constaté que les enseignants d'anglais aux locuteurs d'autres langues (TESOL) bénéficiaient de meilleures possibilités que les enseignants d'autres matières, on ne leur attribuait certainement pas une place de choix. Pour vérifier la validité de cette hypothèse, nous avons posé une deuxième question à propos du statut des enseignants:

« Un directeur d'enseignement de l'anglais de notre connaissance a déclaré: 'Si vous souhaitez rehausser le statut des enseignants, payez-leur de quoi s'acheter une bonne voiture.' Qu'en pensez-vous? »

Cette question se voulait provocatrice et, à en juger par les réponses émotionnelles données dans les questionnaires, elle a réussi à susciter un vif intérêt. Plutôt que de nous lancer dans une analyse approfondie des réponses, nous préférons proposer ci-après un échantillonnage de citations, organisé en deux colonnes: l'une pour les réactions positives, l'autre pour les réponses négatives.

D'accord

- « Je suis absolument d'accord. »
- « Certainement, cela devrait faire partie du lot. »
- « Oui, pourquoi pas? L'argent n'est pas un mal. »
- « Dites-moi où et j'y vais. »
- « En Allemagne, la voiture est un symbole du statut, c'est vrai. Je roule en vélo. »
- « L'argent n'est pas toujours la solution – même si cela aide. »
- « Je crois que je ne comprends pas. Il faudrait dire: pour qu'ils puissent s'acheter assez à manger. »
- « Si les gens mouraient parce qu'ils ne savent pas parler anglais, les enseignants seraient mieux payés. »
- « Cela contient beaucoup de vérité, hélas! J'ai honte qu'on me voie corriger les devoirs dans le bus. »
- « L'enseignement est une option pour les situations désespérées si les étudiants ne trouvent rien d'autre. »
- « S'il y avait enfin une grève, je serais le premier à y participer. »

Pas d'accord

- « C'est stupide. »
- « Absurde. »
- « C'était sans doute un Américain. »
- « Ce directeur était probablement du type 'nouveau primitif russe' ou ne faisait que plaisanter. »
- « Je ne sais pas conduire. Je n'ai pas de voiture et n'ai jamais voulu en avoir... Néanmoins, je trouve que je suis criminellement sous-payé. »
- « Je ne me sentirais pas à l'aise dans une société où la taille de la voiture détermine le statut social. »
- « L'enseignement est une vocation, un nouveau sacerdoce, mais le monde extérieur ne comprend pas cela. »
- « C'est cynique! Mais le message que les sociétés doivent montrer qu'elles apprécient les enseignants est important. »
- « Une voiture sans un professionnel ne suffit pas à augmenter le statut des enseignants. »
- « Qui aime l'enseignement restera dans la profession, quel que soit le niveau du salaire. »
- « Un bon salaire ne rendra pas les mauvais enseignants meilleurs. »

Pour résumer nos opinions sur la question du statut des enseignants, nous pensons qu'un meilleur salaire rendrait notre profession plus compétitive et plus attrayante, de sorte que davantage de jeunes opteraient pour cette carrière à long terme. Après tout, il est peu vraisemblable que des enseignants sans moyens financiers adéquats puissent s'assurer le respect de la société contemporaine et maintenir le niveau d'estime de soi nécessaire pour poursuivre ce travail. A ce stade, le message grinçant de Dry s'impose

à notre esprit: « Une recette sûre pour une faible performance des apprenants consiste à mettre en place une situation où l'apprenant a pitié de l'enseignant, puis se prend lui-même en pitié parce qu'il a un enseignant pitoyable sur le dos. » (Dry, 1977: 200)

Conclusion

Cette contribution entendait démontrer que l'enseignement de l'anglais aux locuteurs d'autres langues constitue un acte politique et s'oppose très souvent aux diktats des opinions et attentes politiquement correctes. Nos hypothèses se fondaient aussi bien sur notre propre expérience que sur celle d'un groupe international d'enseignants.

Qui sommes-nous, donc, les enseignants d'anglais aux locuteurs d'autres langues (TESOL)? Un bienfait ou une malédiction? Les impérialistes ou les libérateurs? Est-ce que nous fournissons simplement une prestation de service ou est-ce que nous élargissons les esprits et cultivons les âmes? Avons-nous dans l'école et la société plus ou moins de pouvoir que nous ne le méritons? Certes, on voit apparaître ici davantage de questions que de réponses claires et nettes.

Nous aimerions conclure ce périple à travers les cultures de l'enseignement de l'anglais en exprimant notre désir de remplacer l'image de l'enseignant passif et sans pouvoir par celle de l'enseignant actif et puissant, prêt à assumer le rôle d'un décideur et d'un « intellectuel transformateur » (Giroux, 1988), d'un « connaisseur » plutôt que d'un « prolétaire », une « image de prestige » plutôt qu'une « image de faible réputation » (Foster, 1997).

Nous terminerons avec notre citation favorite:

Un groupe de jeunes de 18 ans m'a une fois offert un petit objet ressemblant à une couronne, réalisé (par eux) en métal et en perles. Il m'a nettement fait penser à une couronne d'épines. L'inscription disait: « L'enseignante touche à l'éternité. Elle ne sait jamais où son influence s'arrête. » Je tiens encore beaucoup à ce cadeau et ne saurais imaginer de meilleure définition.

Références

Cohen, L. & Manion, L., A., *Guide to teaching practice*, 3rd edition, Routledge, Londres, 1989.

Dry, D.P.L., « Whose motivation and to what end? », dans *ELT Journal*, Vol. 31, No. 3, 1977, pp. 195-202.

Foster, K. « Proletarianization & connoisseurship of teachers », 1997. Document en ligne: http://www.coe.uga.edu/quig/proceedings/QUIG97_ProceedingsFoster.html, 1997 [consulté le 21 octobre 2000].

Giroux, H. A., « Critical theory and the politics of culture and voice: Rethinking the discourse of educational research », dans R. R. Sherman & Webb, R.B. (éds.), *Qualitative research in education: Focus and methods*, The Falmer Press, Londres, 1988, pp. 190-210.

Kirk, P. & Broussine, M., « The politics of facilitation », dans *Journal of Workplace Learning: Employee Counselling Today*, Vol. 12, No. 1, 2000, pp. 13-22.

Orwell, G., « Politics and the English language », 1946. Document en ligne: <http://eserver.org/theory/politics-and-english-lang.text> [consulté le 10 octobre 2000].

Convictions des participants aux ateliers à propos de leurs valeurs en termes de carrière et de leurs gratifications professionnelles

Mercé Bernaus

Les membres de l'équipe du projet *Statut des enseignants en langues* ont animé deux ateliers dans les locaux du CELV à Graz, afin de discuter du statut réel des enseignants en langues dans les différents pays d'Europe et des mesures qui pourraient être prises en vue d'améliorer ce statut. Parmi d'autres activités, une enquête a été effectuée parmi les participants à ces ateliers, dont nous présentons les résultats dans cette section.

Objectifs

L'équipe s'intéressait aux aspects suivants:

- identifier le sentiment des enseignants en langues à propos de la valeur de leur carrière;
- identifier le statut tangible et concret des enseignants en langues à travers leurs gratifications professionnelles actuelles.

Méthode

Au total, 52 professionnels de l'éducation aux langues ont participé à l'enquête, avec les sous-divisions ci-après:

- lors du premier atelier en décembre 2001, 23 enseignants en langues de 23 pays européens ont rempli le questionnaire;
- 29 enseignants en langues de 29 pays européens ont rempli le questionnaire lors de l'atelier de février 2003.

Mesures

Un questionnaire adapté d'après celui de Kassabgy, Boraie et Schmidt (dans: Dörnyei, Z. et R. Schmidt, 2001) a été utilisé comme outil pour cette étude (voir *Annexe 2*). Nous n'avons pas recueilli de données démographiques telles que le pays, la nationalité, l'âge, la durée d'expérience professionnelle, etc., dans le souci de préserver l'anonymat des enseignants.

Le questionnaire lui-même est composé de deux volets. Le premier comprend 36 affirmations concernant le salaire et les conditions de travail, la reconnaissance et le prestige, la nécessité de bénéficier de pouvoir et d'autonomie, l'estime de soi / la mise à jour personnelle / les besoins de croissance, les besoins en termes de réalisation, les besoins d'affiliation, ainsi que les besoins en termes de satisfaction intrinsèque. Les participants ont été priés d'évaluer chacune de ces affirmations sur une échelle de Likert à cinq points, selon l'importance qu'ils accordaient personnellement à cet aspect de leur travail.

Le deuxième volet contient également 36 déclarations correspondant à celles du premier volet, mais en demandant aux intéressés d'indiquer (sur une échelle de Likert à cinq points) dans quelle mesure chacune de ces affirmations s'appliquait à leur travail actuel. En outre, il y avait quatre affirmations portant sur la satisfaction professionnelle et liée à la carrière.

Les questionnaires ont été distribués après une présentation dans le cadre de l'atelier sur les valeurs et convictions des enseignants. Les participants ont rempli les questionnaires dans la salle même où s'était tenue la présentation. Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, le même questionnaire a été utilisé dans les deux ateliers, ce qui nous a permis de regrouper les données dans le même dossier afin de disposer d'un plus grand nombre de sujets (N = 52) et de pouvoir ainsi effectuer une analyse statistique des données.

Résultats et discussion

Les résultats moyens concernant les valeurs et gratifications

Afin d'obtenir une description générale des données, nous avons effectué des statistiques de position et des statistiques d'échelle pour chacun des items dans les deux volets du questionnaire, afin d'obtenir la moyenne, la médiane, l'écart type, le score maximal, le score minimal, etc. Notre objectif global consistait à obtenir une vue d'ensemble des convictions des participants quant aux valeurs de leur métier et à leurs caractéristiques d'emploi. Nous avons résumé dans les tableaux ci-après les items présentant les valeurs moyennes les plus élevées et les plus basses dans les volets 1 et 2

du questionnaire. Les tableaux 1 et 2 montrent les convictions les plus importantes et les moins importantes des enseignants en langues à propos des valeurs du métier. Les tableaux 3 et 4 dépeignent la situation professionnelle réelle des enseignants en langues.

Items du premier volet	Moyenne
Avoir un travail gratifiant et stimulant.	4,7021
Avoir la liberté de faire le nécessaire pour effectuer un bon travail.	4,6809
Vraiment aider mes élèves / étudiants à apprendre.	4,6809
Avoir un travail que je peux effectuer de mon mieux.	4,6596
Pouvoir travailler de façon indépendante et faire preuve d'initiative.	4,6596
Avoir un travail dans le cadre duquel je peux apprendre et développer mes aptitudes au maximum.	4,6383
Avoir une charge de travail que je peux assumer.	4,6170
Etre apprécié(e) par mes élèves/étudiants.	4,5319
Etre autorisé(e) à gérer de façon créative les problèmes des étudiants/élèves.	4,5106

Tableau 1: Moyennes les plus élevées concernant les convictions des enseignants en langues à propos des valeurs de leur métier

Les moyennes des variables du tableau 1 mettent en lumière les valeurs et objectifs directement associés à l'enseignement. « Avoir un travail gratifiant et stimulant » s'est avéré la variable la plus importante. Les convictions essentielles de ces enseignants étaient fondamentalement associées à une bonne performance dans leur travail, au fait d'aider les élèves à apprendre, d'avoir la liberté de travailler de façon autonome, d'avoir recours à leur propre initiative et de gérer avec créativité les problèmes des élèves. Il leur importait également d'être appréciés de leurs élèves. Ces enseignants accordaient davantage de valeur aux aspects intrinsèques qu'aux facteurs extrinsèques, peut-être parce que – comme l'indiquent les tableaux 2, 3, 4, 8 et 9 – l'enseignement des langues propose davantage de récompenses intrinsèques que de gratifications extrinsèques.

Items du deuxième volet	Moyenne
Avoir un titre professionnel prestigieux.	2,8085
Avoir une profession qui jouit d'un certain prestige.	3,3830
Avoir des avantages annexes.	3,4255
Travailler pour une institution de renom.	3,4681

Tableau 2: Moyennes les plus faibles concernant les convictions des enseignants en langues à propos des valeurs de leur métier

Les aspects extrinsèques de l'enseignement, tels que le « prestige » ou les « avantages annexes », ont été considérés comme les valeurs les moins importantes dans la carrière d'un enseignant en langues. Dans leur ensemble, les participants aux deux ateliers n'ont pas fait preuve d'intérêt pour le prestige, le fait d'avoir un « titre professionnel prestigieux » ou une « profession qui jouit d'un certain prestige » ou de « travailler pour une institution de renom ». De même, ils n'étaient pas non plus très intéressés par des aspects concernant le salaire ou les « avantages annexes ».

Ces réponses confirment que les enseignants, en tant que groupe ou communauté professionnelle, sont altruistes, idéalistes et se préoccupent davantage des aspects intrinsèques de leur profession, basés sur la classe, que des aspects extrinsèques. Beaucoup d'entre eux ont déclaré au cours des ateliers que l'enseignement est un métier de vocation et qu'il faut être exceptionnellement motivé pour travailler dans l'éducation.

Toutefois, certaines variables ayant obtenu les moyennes les plus basses dans ce groupe général d'enseignants présentent des résultats différents dans l'analyse factorielle des valeurs des enseignants. Nombre d'enseignants étaient intéressés par certaines de ces variables dans le tableau 2, telles que le fait d'avoir « une profession qui jouit d'un certain prestige », qui a obtenu un score élevé dans l'analyse factorielle.

Nous souhaitons également identifier les items qui présentaient les moyennes les plus élevées et les plus faibles dans le deuxième volet du questionnaire, portant sur le travail effectif des enseignants, afin de mettre en lumière le statut réel des enseignants en langues. Les deux tableaux ci-après présentent les résultats obtenus.

Items du deuxième volet	Moyenne
J'ai des rapports amicaux avec mes élèves / étudiants.	4,5000
J'ai de bons rapports avec mes collègues.	4,2273
Mon travail propose une variété suffisante de tâches / types d'activités.	4,2045
J'ai la liberté de faire le nécessaire pour effectuer un bon travail.	4,1818
Mon travail me pose des défis.	4,1818
Mes élèves / étudiants m'apprécient.	4,1818
Je sais que j'aide vraiment mes élèves / étudiants à apprendre.	4,1591
J'ai un travail que je peux effectuer de mon mieux.	4,1591
J'ai des bons rapports avec mon ou mes supérieurs.	4,0455
Je travaille pour une institution de renom.	4,0227

Tableau 3: Moyennes les plus élevées en référence au travail effectif des enseignants

Les moyennes les plus élevées obtenues dans le volet 2 du questionnaire étaient inférieures à celles du volet 1; par ailleurs, les items ayant obtenu les moyennes les plus élevées n'étaient pas les mêmes dans les deux volets. Les gratifications obtenues par les enseignants dans leur travail correspondaient dans certains cas avec ce que les enseignants avaient déclaré important pour eux. Ces similitudes apparaissent pour les items liés aux gratifications intrinsèques de l'enseignement: « J'ai un travail que je peux effectuer de mon mieux » et « Je sais que j'aide vraiment mes élèves / étudiants à apprendre » étaient deux aspects également considérés comme très importants par les enseignants.

Néanmoins, il est assez surprenant que l'item ayant obtenu la meilleure moyenne dans la réalité professionnelle des enseignants (« J'ai des rapports amicaux avec mes élèves / étudiants ») ne soit pas apparu comme très important dans les convictions des enseignants à propos des valeurs de leur carrière. Un grand nombre d'items du tableau 3 sont associés à des facteurs affectifs tels que l'appartenance, la satisfaction intrinsèque et l'estime de soi, tandis que d'autres sont liés aux aspects axés sur la classe: autonomie, mise à jour personnelle et croissance professionnelle. Les mêmes aspects ont été jugés importants par les enseignants dans leurs réponses à propos des valeurs de leur carrière.

Items du premier volet	Moyenne
Je gagne un bon salaire.	2,7955
L'indépendance et l'initiative sont récompensées.	3,0000
J'obtiens assez fréquemment un retour d'information à propos de l'efficacité de mon travail.	3,1591
La créativité est mise à l'honneur et récompensée.	3,2045
Le travail d'équipe est à l'honneur.	3,2273
Mon supérieur assure une direction claire.	3,2273
J'ai des horaires souples.	3,2273
Les mérites d'enseignement sont reconnus.	3,2727
J'ai une charge de travail que je peux assumer.	3,3182
J'ai des perspectives d'avancement.	3,3636
Il y a des règles et des procédures claires à mon travail.	3,4773

Tableau 4: Moyennes les plus basses en référence au travail effectif des enseignants

Les moyennes les plus basses concernant les gratifications professionnelles des enseignants montrent le revers de la médaille de leurs conditions effectives de travail. Si l'on tient compte des résultats présentés dans le tableau 4, on peut considérer que le travail de ces enseignants ne manifeste pas un statut élevé de la profession. Le score le plus bas a été obtenu par la variable « Je gagne un bon salaire ». Ces enseignants étaient d'accord pour dire d'une manière générale qu'ils n'étaient pas bien payés et que leur autonomie, leur initiative et leur créativité n'étaient pas récompensées. Les enseignants n'obtenaient pas de retour d'information quant à l'efficacité de leur travail, leurs performances pédagogiques n'étaient pas reconnues, ils ne bénéficiaient pas d'une guidance claire de la part de leurs supérieurs et, en outre, le travail d'équipe n'était pas encouragé. Ces participants avaient clairement le sentiment qu'ils ne bénéficiaient pas d'horaires souples, pas plus que d'une charge de travail gérable ou de perspectives d'avancement. Leurs besoins en termes d'estime de soi, de mise à jour personnelle, de croissance professionnelle ou d'autonomie n'étaient pas satisfaits. Ces résultats regrettables obtenus par rapport au travail des enseignants en langues indiquent des facteurs qui témoignent du faible statut des enseignants en langues en Europe.

Néanmoins, ces variables présentant les moyennes générales les plus basses apparaissent comme facteurs proéminents dans l'analyse factorielle des gratifications professionnelles des enseignants, ce qui signifie que certains enseignants de l'échantillon appréciaient certaines de ces variables dans leur travail réel.

Kassabgy, Boraie & Schmidt (2001) font état de résultats similaires dans une étude effectuée avec 107 enseignants expérimentés en anglais seconde langue/langue étrangère en Egypte et à Hawaii. Même si le nombre de sujets n'est pas le même dans cette dernière étude et la présente, les résultats obtenus dans les deux études sur les convictions des enseignants à propos de leur carrière et des gratifications professionnelles sont comparables. Les enseignants semblent incontestablement avoir des valeurs et des gratifications professionnelles similaires, quelle que soit la partie du monde dans laquelle ils vivent, parce que, comme l'ont déclaré Kassabgy et al. (2001), « ce que cela signifie d'être un enseignant, et peut-être tout particulièrement un enseignant en langues, est un aspect commun qui transcende les frontières nationales et les institutions culturelles » (p. 220).

Analyse factorielle 1: Valeurs de carrière et gratifications professionnelles des enseignants

Même si notre échantillon est assez petit (N = 52), il est unique en raison du nombre de différents pays représentés par les enseignants¹ qui ont participé aux ateliers du CELV. C'est pourquoi nous avons décidé d'effectuer une analyse factorielle. Nous voulions déterminer si les facteurs faisaient ressortir des tendances ou des groupes clairs parmi les enseignants par rapport à leurs valeurs de carrière et à leurs gratifications professionnelles actuelles. Nous avons effectué deux analyses factorielles, la première sur les 36 affirmations à propos des valeurs de carrière des enseignants, la deuxième sur les 36 affirmations concernant les gratifications professionnelles des enseignants.

La première analyse factorielle concerne les valeurs de carrière des enseignants, ce qui correspond à ce que les enseignants en langues souhaiteraient atteindre en tant que professionnels dans ce domaine. Les données des questionnaires sur les valeurs de carrière présentaient une saturation des variables dans six facteurs représentant 67 % de la variance. La matrice factorielle après rotation est présentée dans le tableau 5 des trois pages suivantes:

1 Puisque la préservation de l'anonymat des réponses constituait une préoccupation essentielle lors de l'utilisation des deux questionnaires, nous ne pouvons pas préciser le nombre exact de pays dont les représentants ont rempli les formulaires. Si l'on tient compte des chevauchements et des absences, on peut estimer que le nombre de pays représentés est d'environ 28 à 30 pour l'ensemble de l'étude.

	Facteurs					
	1	2	3	4	5	6
Gagner un bon salaire.	,279	,556	,391	,104	,309	-,144
Avoir des horaires souples.	,526	,272	-,224	-,062	,271	-,218
Sécurité de l'emploi.	,158	,579	,401	,087	,311	,073
Avantages annexes.	-,075	,763	-,051	,166	,115	,179
Avoir des règles et procédures claires au travail.	,096	,811	,014	-,010	-,087	,190
Avoir une charge de travail que l'on peut assumer.	,452	,385	,247	,079	,377	,414
Bénéficier d'un traitement équitable dans l'institution.	,472	,213	,335	,320	-,004	,025
Avoir un supérieur qui assure une direction claire.	,026	,421	,533	,315	-,096	,282
Avoir un supérieur qui tient compte des suggestions et des plaintes.	,388	,113	-,003	,572	-,116	,164
Variété suffisante des tâches / types d'activités.	,749	-,079	-,117	-,040	-,082	,171
Travailler pour une institution de renom.	,175	,075	-,166	-,055	,079	,800
Avoir une profession qui jouit d'un certain prestige.	,204	,482	-,234	,115	,083	,542
Avoir un titre professionnel prestigieux.	-,002	,199	,059	,037	,073	,831
Avoir la liberté de faire le nécessaire pour effectuer un bon travail.	,843	,057	,205	,214	,147	,129

Etre autorisé(e) à gérer de façon créative les problèmes des étudiants/élèves.	,821	-,137	,102	,085	,078	,076
Etre impliqué(e) dans le processus de définition des objectifs.	,500	,012	,177	,126	,242	,341
Etre en mesure d'introduire des changements.	,494	-,011	,294	,075	,369	,111
Avoir un travail que je peux effectuer de mon mieux.	,735	,236	,220	,282	,263	-,043
Promotion à un poste d'encadrement supérieur.	,021	,121	-,121	-,029	,830	,179
Avoir un travail qui me pose des défis.	,639	,116	,166	,337	,196	,041
Avoir un travail dans le cadre duquel je peux apprendre et développer mes aptitudes au maximum.	,772	,145	,088	,154	,369	-,033
Avoir des contacts avec des professionnels dans le domaine des langues.	,391	,047	,420	-,048	,599	,101
Retour d'information fréquent à propos de l'efficacité de mon travail.	,563	,139	-,115	,380	,281	,014
Pouvoir travailler de façon indépendante et faire preuve d'initiative.	,468	-,013	,281	,167	,567	-,064
Etre apprécié(e) par mes élèves/étudiants.	,652	,365	,204	,104	-,085	,097
Etre apprécié(e) par mes supérieurs.	,150	,532	-,068	,465	,234	,406

Reconnaissance de mes mérites d'enseignement.	,480	,322	,044	,235	,411	,275
Vraiment aider mes élèves / étudiants à apprendre.	,822	,198	,242	,161	,025	,125
Avoir de bons rapports avec mes collègues.	,325	,338	,217	,573	,091	,084
Avoir des rapports amicaux avec mes élèves / étudiants.	,503	,428	,339	,404	-,089	,038
Avoir des bons rapports avec mon ou mes supérieurs.	,236	,397	-,079	,652	,212	,164
Avoir de bons rapports avec les parents d'élèves.	,137	-,158	,118	,652	-,008	-,195
Travailler en équipe avec d'autres enseignants.	,106	-,015	,698	,254	,365	,140
Avoir un travail gratifiant et stimulant.	,731	,119	,389	,305	,086	,065
Avoir un travail auquel je prends plaisir.	,342	-,130	,753	-,007	-,016	,029
Avoir un travail dans le cadre duquel je me sens décontracté(e) et ai l'esprit en paix.	,138	,473	,580	-,301	-,063	-,036

Tableau 5: Matrice factorielle des valeurs après rotation

Le facteur 1 présente des saturations élevées (supérieures à ,40) pour 18 variables sur 36. Ce facteur s'intitule « Autonomie et motivation intrinsèque ». Le facteur 1 montre que les participants aux ateliers « Statut des enseignants en langues » ont essentiellement donné de l'importance aux valeurs associées à leur liberté de faire un bon travail. Cette liberté leur permettrait d'aider les élèves à apprendre, de travailler de leur mieux et de gérer de façon créative les problèmes de leurs élèves. En même temps, la liberté leur permettrait de travailler de façon autonome, d'avoir recours à leur propre initiative et d'initier et de mettre en œuvre des changements. Ils attachent également de la valeur aux horaires flexibles qui peuvent leur donner de la liberté dans leur travail. De toute évidence, ils apprécieraient un travail dans le cadre duquel ils pourraient

apprendre et développer pleinement leurs aptitudes, un travail qui leur poserait des défis et présenterait des tâches suffisamment variées, et ils aimeraient également être impliqués dans le processus de définition des objectifs. D'autres saturations dans ce facteur sont associées à l'évaluation. Ces enseignants accordent de l'importance à une évaluation positive de la part des élèves, au fait d'être bien traités dans l'institution, d'obtenir un retour d'information fréquent sur leur propre performance et d'être reconnus pour leurs mérites d'enseignement. Enfin, ils jugent appréciable d'avoir une charge de travail gérable. Ce facteur suggère que ces enseignants sont des professionnels avant tout motivés par des aspects intrinsèques.

Nous avons intitulé le facteur 2 « Motivation extrinsèque ». La motivation extrinsèque de ces enseignants est clairement exprimée par l'intérêt qu'ils portent à un bon salaire, aux avantages annexes et à la sécurité de l'emploi. D'autres variables à forte saturation dans le cadre de ce facteur sont également considérées comme motivations extrinsèques, par exemple le fait d'avoir un métier prestigieux, de bénéficier de règles et de procédures claires au travail, d'avoir un supérieur qui vous guide de façon claire et d'être apprécié par les supérieurs. Toutes ces variables expriment des valeurs extérieures à la classe. Deux autres variables ont obtenu une saturation modérée: « avoir l'esprit en paix dans son travail » et « avoir de bons rapports avec les élèves ». Ces enseignants en langues sont fondamentalement motivés par des aspects extrinsèques.

La saturation des variables pour le facteur 3 représente les besoins satisfaits grâce au soutien obtenu par les enseignants au sein de l'organisation dans laquelle ils travaillent. C'est la raison pour laquelle nous avons intitulé ce facteur « Soutien institutionnel ». Les participants avec un score élevé dans ce facteur mettent en avant le besoin d'un tel soutien, qui engloberait un environnement de travail permettant aux enseignants de se sentir détendus et d'avoir l'esprit en paix dans leur travail. Ils aspirent de toute évidence à des circonstances qui leur permettraient de travailler en équipe avec d'autres enseignants, ainsi qu'avec d'autres professionnels dans leur domaine. Pour eux, le travail doit procurer du plaisir et ils ont besoin d'un supérieur qui sache les guider clairement sur le plan professionnel. Enfin, ce sont là des enseignants qui souhaitent un emploi sûr. Ces collègues ont donc besoin tout à la fois d'un soutien institutionnel et d'un travail en équipe pour apprécier leur travail.

Les saturations les plus élevées dans le cadre du facteur 4 ont été obtenues par des variables concernant les rapports des enseignants avec autrui. Ce facteur s'intitule « Bonnes relations au travail ». Les enseignants avec un score élevé pour ce facteur mettent en avant leur besoin d'avoir de bons rapports avec les élèves, les collègues, les supérieurs et les parents d'élèves. Ils auraient également besoin d'un supérieur qui réagisse aux suggestions et propose également une évaluation positive.

Les quatre variables en corrélation avec le facteur 5 montrent clairement que certaines personnes ayant répondu au questionnaire s'intéressent particulièrement à un avancement. Elles aimeraient surtout être promues à un poste d'encadrement supérieur, avoir des contacts avec d'autres professionnels, être en mesure de travailler de façon un

peu plus indépendante et être reconnus pour leurs mérites d'enseignement. Cette structure suggère que le facteur 5 peut être défini par le titre « Avancement ». Le désir d'entreprendre un travail en collaboration avec d'autres collègues semble indiquer que ces enseignants n'aspirent pas forcément aux avantages d'un avancement, mais plutôt aux possibilités d'être activement impliqués dans la mise en œuvre d'une croissance professionnelle.

Cinq variables en corrélation avec le facteur 6 indiquent le besoin de prestige des enseignants en question. Les variables à la plus forte saturation sont « Avoir un titre professionnel prestigieux » (.831), « Travailler pour une institution de renom » (.800) et « Avoir une profession qui jouit d'un certain prestige » (.542). Une autre variable, « Etre apprécié par mes supérieurs », présente un poids modéré (.406). Le facteur 6 concerne donc en premier lieu le « Prestige professionnel ».

Analyse factorielle 2: Gratifications professionnelles

Cette deuxième analyse factorielle renseigne sur les gratifications professionnelles concrètes des enseignants et indique également les différentes situations d'emploi des enseignants en langues. Les données des questionnaires sur les gratifications professionnelles présentaient une corrélation des variables avec cinq facteurs représentant 58% de la variance. La matrice factorielle après rotation est présentée dans le tableau 6.

	Facteurs					
	1	2	3	4	5	6
Je gagne un bon salaire.	,078	-,007	-,139	-,247	,389	,388
J'ai des horaires souples.	,001	,061	-,021	,142	,121	,785
J'ai un emploi sûr.	,044	-,102	,188	,184	,861	,153
J'ai des avantages annexes.	-,009	-,143	,173	,166	,866	,067
Il y a des règles et des procédures claires à mon travail.	-,032	,054	-,168	,726	,015	,169
J'ai une charge de travail que je peux assumer.	,160	,088	,107	,572	,392	,266

Je suis traité(e) de façon équitable dans l'institution.	,021	,737	,099	,320	,367	-,198
Mes supérieurs tiennent compte des suggestions et des plaintes.	,086	,258	,246	,655	,135	-,043
Mon supérieur assure une direction claire.	-,024	,098	,023	,631	,076	-,070
Mon travail propose une variété suffisante de tâches / types d'activités.	,742	,165	,136	,163	-,029	-,129
Je travaille pour une institution de renom.	,834	-,037	,053	-,008	,232	,074
L'enseignement des langues est une profession qui jouit d'un certain prestige.	-,209	,691	,193	-,063	-,151	,051
Mon titre professionnel est satisfaisant.	,022	,322	,460	-,031	-,165	-,141
J'ai la liberté de faire le nécessaire pour effectuer un bon travail.	,104	,344	,345	,004	,335	,458
La créativité est mise à l'honneur et récompensée.	,242	,769	,210	,187	-,118	,168
Je suis impliqué(e) dans le processus de définition des objectifs.	,324	,555	-,326	,059	,404	-,290
Je suis en mesure d'introduire des changements.	,145	,836	-,056	,045	-,052	,115
J'ai un travail que je peux effectuer de mon mieux.	,580	,367	,137	,188	,107	,178
J'ai des perspectives d'avancement.	,639	-,075	,138	,235	-,207	-,144

Mon travail me pose des défis.	,789	,139	,293	-,245	,033	-,028
Mon travail me donne la possibilité d'apprendre et de développer mes aptitudes au maximum.	,754	,184	,270	,090	,127	,179
J'ai suffisamment de possibilités de contact avec des professionnels dans le domaine des langues.	,298	,408	,230	,204	,055	,432
J'obtiens assez fréquemment un retour d'information à propos de l'efficacité de mon travail.	,688	,254	,005	-,024	-,071	,329
L'indépendance et l'initiative sont récompensées.	,257	,609	,176	,369	-,161	,192
Mes élèves / étudiants m'apprécient.	,292	,138	,611	,095	,100	,085
Mes supérieurs m'apprécient.	,361	,141	,505	,509	-,040	-,252
Les mérites d'enseignement sont reconnus.	,328	,646	,340	,129	-,003	,053
Je sais que j'aide vraiment mes élèves / étudiants à apprendre.	,558	,048	,435	,080	,097	,002
J'ai de bons rapports avec mes collègues.	,359	,204	,704	,188	,269	,018
J'ai des rapports amicaux avec mes élèves / étudiants.	,234	,021	,754	-,129	,113	,079
J'ai de bons rapports avec mon ou mes supérieurs.	,083	,052	,630	,543	,174	-,140

J'ai de bons rapports avec les parents d'élèves.	,168	,213	,417	,050	,308	-,027
Le travail d'équipe est à l'honneur.	,406	,037	-,273	-,121	-,028	,315
Mon travail est gratifiant et stimulant.	,781	,182	,340	,076	,159	,035
Je prends plaisir à mon travail.	,681	-,017	,040	-,028	-,009	,002
Je me sens décontracté(e) et ai l'esprit en paix dans mon travail.	,059	,058	,505	,470	-,144	,266

Tableau 6: Matrice factorielle des gratifications professionnelles après rotation

Les variables avec saturation dans le cadre du facteur 1 suggèrent que les enseignants qui travaillent pour une organisation de renom ont un travail qui leur pose des défis, est gratifiant et stimulant, avec des tâches variées. Les enseignants obtiennent un retour d'information suffisant sur leur performance; ceci, en liaison avec un travail auquel ils prennent plaisir, donne aux enseignants la possibilité d'apprendre et de développer pleinement leurs aptitudes, ce qui leur ouvre des perspectives d'avancement et de performance au mieux de leurs aptitudes afin d'aider les élèves à apprendre. Ce type d'organisation semble également mettre l'accent sur le travail d'équipe. Le titre choisi pour ce facteur est « Le travail pour une organisation de renom comme facteur de développement personnel ».

Nous avons intitulé le facteur 2 « Auto-réalisation et prestige ». Le développement du personnel est mis en avant à travers la créativité; ces enseignants ont la possibilité d'introduire des changements, leurs initiatives et leur autonomie sont encouragées. En même temps, l'enseignement des langues est considéré comme une profession prestigieuse, les enseignants sont convenablement traités dans l'organisation et leurs mérites d'enseignement sont reconnus. Nous pouvons supposer que ces enseignants sont appréciés par leurs institutions, parce qu'on leur laisse suffisamment de liberté pour développer leur créativité et leur énergie novatrice dans leur travail.

Le facteur 3 est intitulé « Gratifications professionnelles affectives ». Les variables en corrélation avec ce facteur sont essentiellement associées à des gratifications affectives, telles que les bons rapports avec les élèves, les collègues, les supérieurs et les parents d'élèves, ce qui, en liaison avec une évaluation favorable de la part des supérieurs, entraîne la satisfaction au travail et, en fin de compte, la satisfaction par rapport à la carrière. Deux autres variables entrent en jeu pour ce facteur: « Je me sens décontracté(e) et ai l'esprit en paix dans mon travail » et « Je sais que j'aide vraiment mes élèves à apprendre ». L'une comme l'autre ont également un aspect affectif. Ce

groupe d'enseignants apprécie avant tout les gratifications affectives de leur travail d'enseignant en langues.

Le facteur 4 s'intitule « Soutien institutionnel », titre qui avait déjà été donné à l'un des facteurs de la première analyse factorielle. Les personnes avec un score élevé pour ce facteur sont essentiellement motivées et récompensées par des facteurs externes associés à un soutien institutionnel: « règles et procédures claires au travail », « bons rapports avec le(s) supérieur(s) qui sont réceptifs aux suggestions » et « appréciation par ces derniers ». Le fait d'avoir une charge de travail que l'on peut assumer et l'esprit en paix au travail sont des facteurs associés avant tout à une direction efficace et réfléchie des organisations en question.

Les plus grandes saturations dans le cadre du facteur 5 sont obtenues par deux variables liées à la sécurité de l'emploi (,861) et aux avantages annexes (,866). Les enseignants avec un score élevé pour ce facteur sont également impliqués dans le processus de définition des objectifs de leur institution (,404). Ce facteur est intitulé « Gratifications financières », parce que les gratifications professionnelles de ce groupe d'enseignants sont basées sur les bénéfices qu'ils peuvent obtenir à travers les avantages annexes, ainsi que la sécurité de l'emploi.

Trois variables étaient en corrélation avec le facteur 6: « J'ai des horaires souples » (,785); « On m'accorde assez de liberté pour faire le nécessaire afin d'effectuer un bon travail (,458); et « J'ai suffisamment de possibilités de contact avec des professionnels dans le domaine des langues » (,432). Ce facteur porte le titre « Autonomie ». Les variables clés ayant un poids pour ce facteur sont associées aux conditions de travail des enseignants. Ces enseignants apprécient les horaires souples qui leur permettent d'être autonomes, leur donnent la liberté de faire un bon travail et, en même temps, leur ouvrent des possibilités d'entrer en contact avec d'autres professionnels dans le domaine des langues.

Conclusion

La présente étude se distingue par le nombre de différentes situations représentées par les enseignants qui y ont participé. Ces enseignants venaient d'une trentaine de pays européens.

L'analyse factorielle des valeurs des enseignants fait apparaître différents types d'enseignants. Certains sont motivés par des facteurs intrinsèques, s'intéressant à l'autonomie et à l'auto-réalisation afin de développer leur créativité dans l'enseignement, tandis que d'autres sont essentiellement motivés par des récompenses extrinsèques (bon salaire, avantages annexes, sécurité de l'emploi). Un certain nombre de participants ont besoin d'un soutien institutionnel, tandis que d'autres s'intéressent à leur carrière et à leur prestige professionnel.

Les conclusions de l'analyse factorielle font ressortir différentes situations d'emploi, offrant différentes gratifications aux enseignants. Certains travaillent pour une institution de renom, qui leur donne suffisamment de possibilités de faire un bon travail et d'y prendre plaisir. Dans un certain nombre d'institutions, les récompenses des enseignants sont basées sur l'auto-réalisation et la possibilité de développer leur créativité dans l'enseignement, alors que dans d'autres institutions, les enseignants bénéficient de gratifications affectives. Certaines institutions proposent à leurs enseignants un soutien de la part de la direction, d'autres rémunèrent convenablement les professionnels tout en leur assurant un emploi sûr.

Ces résultats indiquent que les participants à notre enquête ont la perception d'un statut professionnel convenable, mais les enseignants en langues qui assistent aux ateliers du CELV sont en général des professionnels expérimentés, s'intéressant à l'enseignement des langues ou à la formation des enseignants en langues et, de toute façon, très motivés dans leur travail. Ceci constitue l'une des limitations de cette étude. Nous aurions sans doute obtenu un tableau différent si l'étude avait porté sur des enseignants plus jeunes, moins expérimentés et moins bien formés.

La seconde limitation est le nombre restreint de sujets (52). Il conviendrait d'effectuer d'autres études, afin de confirmer les résultats obtenus dans l'étude précédente de Kassabgy *et al.* (2001) et dans la présente.

Références

Dörnyei, Z. et Schmidt R. (éds.), *Motivation and second language acquisition*, University of Hawai'i Press, Honolulu, 2001.

Kassabgy, O., Boraie, D., Schmidt, R., Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL, dans Dörnyei, Z. et Schmidt R. (éds.), *Motivation and second language acquisition*, University of Hawai'i Press, Honolulu, 2001, pp. 213-230.

Les enseignants en langues comme agents du changement: nouveaux développements dans la pédagogie des langues et leur influence sur le statut de l'éducation aux langues

Frank Heyworth

Les enseignants en langues sont-ils des professionnels? L'enseignement des langues est-il une profession? Ce sont là des questions d'importance, puisque l'aspect du statut est lié à la manière dont les activités sont perçues et au prestige dont elles jouissent.

La notion de professionnalisme englobe toute une série de concepts différents:

- les professionnels sont payés (contrairement aux amateurs);
- ils font les choses selon des principes précis (le contraire d'un travail non professionnel);
- ils font les choses correctement parce qu'ils disposent d'aptitudes et de connaissances en la matière (« c'est une vraie professionnelle »);
- les professionnels jouissent d'un certain prestige (« profession » sonne mieux que « travail » ou « métier »);
- ils ont souvent un code de bonnes pratiques ou de déontologie (les médecins et les avocats s'engagent par serment à respecter les principes de la profession);
- ils sont souvent régis par un organisme professionnel (les médecins peuvent être empêchés d'exercer s'ils ne respectent pas les règles de la profession).

Nous voyons donc que les enseignants possèdent certains des attributs d'un professionnel (ils sont payés, ils ont des principes, ils font souvent preuve d'une compétence professionnelle élevée). En même temps, ils ne disposent pas de la structure organisationnelle corporative dont bénéficient les professions libérales – médecins, avocats, experts-comptables. Leur prestige et leur estime d'eux-mêmes sont parfois faibles – qui n'a pas entendu dire « Je suis juste un professeur de langues »? Dans certaines institutions de l'enseignement supérieur, ceux qui enseignent les langues sont désignés comme « instructeurs » plutôt que comme « professeurs ».

Ce manque de prestige est en partie lié à l'idée que (a) l'apprentissage des langues est un savoir-faire pratique qui vous vient presque naturellement et que (b) la langue est un moyen de communication plutôt qu'une matière en tant que telle. Afin de rehausser le statut de l'éducation aux langues, nous devons donc mettre en avant sa valeur éducative, sociale et intellectuelle – autrement dit, souligner qu'il ne s'agit pas

seulement d'un savoir-faire pratique à acquérir – et définir le professionnalisme du rôle de l'enseignant à cet égard. Ceci impliquera des changements dans l'éducation aux langues.

Dans un projet parallèle à celui portant sur le statut des enseignants en langues, l'équipe du projet s'est efforcée de pressentir quels changements devraient avoir lieu dans l'éducation aux langues, afin de lui permettre de relever les défis d'une société en mutation. Teresa Tinsley (2003) a élaboré ce projet de définition d'un nouveau paradigme face au modèle existant:

Modèle existant (du XIXe siècle)	Nouveau modèle
Accent sur l'Etat-nation et la langue nationale comme source d'identité.	Accent sur la citoyenneté européenne et la diversité linguistique.
Le multilinguisme constitue un problème pour la société.	Le multilinguisme enrichit la société.
Assume que les apprenants partent d'une base monolingue.	Tient compte des diverses expériences linguistiques en dehors de la classe.
Le bilinguisme et les divers contextes culturels sont « réduits au silence ».	Le bilinguisme et les divers contextes culturels sont mis à l'honneur.
L'éducation bilingue des enfants est perçue comme posant problème – l'accent est mis sur le développement de la langue nationale.	Le bilinguisme est le bienvenu – l'accent est mis sur le développement d'aptitudes dans la langue maternelle, de même que dans d'autres langues.
Les personnes parlant d'autres langues sont des « étrangers ».	Parler une autre langue constitue la norme.
C'est difficile d'apprendre une autre langue.	C'est tout naturel d'apprendre une autre langue.
Une compétence proche du niveau langue maternelle est l'objectif ultime.	Même des niveaux modestes de compétence sont précieux et ajoutent au répertoire communicatif à construire tout au long de la vie.
L'enseignement des langues est essentiellement axé sur des objectifs linguistiques. Les éléments culturels ont tendance à être négligés ou à se concentrer uniquement sur la « grande » culture.	L'enseignement des langues comporte un fort élément culturel et inclut la sensibilisation interculturelle.

L'apprentissage des langues se concentre sur une seule langue à la fois.	L'apprentissage des langues est axé sur les liens entre les langues et sur l'éveil linguistique en général.
L'apprentissage des langues a tendance à être élitaire et à poser des problèmes pour la majorité.	Chacun peut réussir à apprendre des langues.

Tableau 1: Un nouveau paradigme pour l'éducation aux langues

Le nouveau paradigme élargit la tâche de l'enseignant en langues, en mettant fortement l'accent sur l'apprentissage interculturel et, ce qui est peut-être l'essentiel, en privilégiant l'idée d'une compétence et d'une conscience linguistiques générales plutôt que de se concentrer étroitement sur une seule langue. Les enseignants en langues devront donc – selon cette vision – devenir des experts d'une compétence linguistique vue dans un sens social et culturel très large.

Ceci correspond aux objectifs de l'éducation aux langues animant les projets langues vivantes du Conseil de l'Europe depuis plus de trente ans.

Le Conseil de l'Europe et ses Etats membres ont pris position en faveur du développement de la diversité linguistique qui sera donc l'objectif des politiques linguistiques éducatives. Car, outre la mobilité, l'intercompréhension et le développement économique, il y a de plus, comme finalité importante, la préservation de l'héritage culturel européen dont la diversité linguistique est une composante considérable. En fait, il s'agit moins de développer ou de protéger les langues que de permettre aux citoyens européens de développer leurs capacités langagières. Cela signifie donc qu'il faut considérer l'enseignement des langues comme le développement d'une compétence linguistique individuelle unique (« savoir » des langues, quelles qu'elles soient). Celle-ci doit être développée pour des raisons fonctionnelles ou professionnelles, mais également comme une éducation à la tolérance linguistique.

Les politiques linguistiques éducatives devraient, en conséquence, favoriser l'apprentissage de plusieurs langues pour tous tout au long de la vie, de sorte que les Européens deviennent effectivement des citoyens plurilingues et interculturels capables de communiquer avec les autres Européens dans tous les domaines.

(« Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe »)

C'est là un agenda extrêmement ambitieux pour l'éducation aux langues et qui est plus facile à affirmer qu'à mettre en pratique. Pour le réaliser, les enseignants en langues auront besoin de trouver des réponses opérationnelles à des questions telles que:

- Comment définir des objectifs d'apprentissage clairs en matière de compétences interculturelles? Comment les évaluer? Peuvent-elles être certifiées de manière appropriée?

- Comment les enseignants en langues peuvent-ils concilier l'enseignement d'une langue en tant que système et l'objectif des compétences partielles?
- Comment peuvent-ils eux-mêmes atteindre le niveau requis de conscience et de connaissances plurilingues et pluriculturelles? Quels sont les changements organisationnels nécessaires, afin de permettre aux enseignants de différentes langues de coopérer en vue de promouvoir la « compétence linguistique individuelle unique »?

Cela suppose également que les enseignants en langues jouent un rôle éducatif important – en ce qui concerne la tolérance linguistique et culturelle, ainsi que l'indépendance et l'autonomie de l'apprenant. Dans *Face à l'avenir: Les enseignants en langues à travers l'Europe* (2003), Margit Szesztay décrit le défi d'une formation préparant les enseignants à assumer ce rôle:

Il est évident que le contenu de tels programmes doit être construit sur la base de ce que font les bons professionnels; en d'autres termes, si l'on considère les enseignants en langues comme des éducateurs en langues qui font davantage qu'enseigner la grammaire et le vocabulaire, il faut les préparer à ce rôle éducatif plus vaste. Ils doivent développer les aptitudes requises afin d'aider leurs futurs élèves à devenir de bons apprenants en langues, de favoriser leur développement personnel et social et de les guider vers une compétence interculturelle.

Quelques mots sur l'utilisation du terme *aptitude*. Je crois qu'un bon enseignant puise dans une vaste base de connaissances et que, dans la pratique, il s'appuie également sur son intuition, sa sensibilité et toute une série de qualités personnelles. Toutefois, je préfère utiliser le terme aptitude, parce que cela souligne que ce dont un bon enseignant a besoin avant tout est ce que Schön appelle le «savoir en action» ou la «virtuosité professionnelle» (Schön, 1983). Il doit savoir prendre des décisions sur le coup, réagir aux situations de type nouveau, travailler avec de vraies personnes dans des contextes réels. Le type de connaissances analytiques qui peuvent aider les savants à rédiger des documents clairs et logiques sur notre profession ne sert pas à grand-chose dans la classe.

(Szesztay, 2003: 112-113)

Les aptitudes professionnelles décrites ici vont au-delà des connaissances, l'accent étant mis sur la manière dont les experts ont intégré celles-ci et peuvent les appliquer intuitivement dans l'action – tout comme un médecin n'a pas besoin de revoir tous ses manuels de médecine pour parvenir à un diagnostic. Le problème, c'est que les résultats sont bien plus difficiles à déterminer – comment saisir objectivement le développement personnel et social de l'apprenant?

Ceci est lié à la question générale du professionnalisme dans l'éducation aux langues – au besoin d'identifier des principes et des règles susceptibles d'être considérés comme des lignes directrices à observer. Ici encore, le travail du Conseil de l'Europe est pertinent. Deux grandes initiatives des dernières années ont contribué à générer la

cohérence et la transparence nécessaires à cet effet. La première, le *Cadre européen commun*, propose une description cohérente des activités d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation dans le domaine des langues sous forme d'un cadre commun de référence; la seconde vise à rendre cette description transparente et utilisable pour les apprenants, sous forme d'un *Portfolio européen des langues*. La description cohérente constitue une base pour le choix de critères et la définition de standards. De manière plus cruciale, elle établit un système de niveaux de référence que l'on peut utiliser pour définir des objectifs et évaluer si ces objectifs ont été atteints. Cela permet la comparabilité, qui constitue un aspect essentiel d'une évaluation de qualité – car il est difficile de définir ce que nous entendons par « bon » si nous n'avons pas de conception du « meilleur ».

Même s'il ne faut pas considérer le Portfolio comme un manuel ou un règlement pour l'éducation aux langues, il propose un cadre pour le professionnalisme. L'échelle de référence et les descripteurs fournissent des standards objectifs pour la mesure des résultats, le chapitre sur « l'apprentissage et l'enseignement des langues » propose des descriptions complètes des questions en jeu et des options parmi lesquelles les enseignants et les apprenants peuvent faire leur choix. Les différentes catégories de compétences sont également décrites de façon très complète. Tout cela constitue une base appropriée sur laquelle peut s'appuyer la pratique professionnelle.

En décrivant les enseignants en langues comme des « agents du changement », nous impliquons que l'amélioration est possible, qu'un changement peut intervenir pour le mieux – en d'autres termes, nous posons la question de la qualité.

Le terme de qualité est ambigu. Ceci est bien illustré par une citation d'un roman de Michael Frayn (*Landing in the sun*, 1991). Dans ce roman, une commission gouvernementale a été mise en place pour améliorer la qualité de la vie. Elle est présidée par un philosophe qui, dans un dialogue avec le fonctionnaire désigné comme secrétaire de la commission, demande:

« Qu'entendez-vous par qualité de la vie? »

« Je pense que cela a quelque chose à voir avec les machines à laver. »

Sur quoi le philosophe répond:

« J'avais supposé que cela signifiait la caractéristique d'être en vie, le vivant, ce qui fait que la vie est la vie. [...] Vous utilisez cependant le terme dans un sens bien différent – l'idée d'une espèce de système de notation pour notre expérience, d'un niveau variable de satisfaisance que peut atteindre la vie et qui pourrait être amélioré grâce à divers moyens pratiques. »

Lorsque nous parlons de qualité dans l'éducation aux langues, cette ambiguïté est également présente – nous avons des conceptions explicites ou implicites de ce qui fait l'essence d'un bon enseignement, associées à des standards et critères pratiques et à l'idée que cela peut être évalué et noté. A la place de « machines à laver », on pourrait mettre « laboratoires de langues » ou « centres d'accès multimédia » et les systèmes de

qualité dans l'enseignement supposent des moyens opérationnels pratiques permettant d'obtenir des résultats satisfaisants.

Cette double signification de la qualité est résumée dans deux des questions clés liées à son application pratique. « Faisons-nous ce qu'il faut? » concerne le choix de ce que nous faisons et de nos objectifs; « Le faisons-nous comme il faut? » porte sur la manière dont nous effectuons nos activités. Il n'est guère utile de réussir dans cette seconde étape si les choses que nous faisons ne sont pas les bonnes au départ. Afin de constater si nous faisons les choses correctement, nous devons établir des critères sur la base desquels nous pouvons juger la qualité, ainsi que des standards mesurables.

Conclusion

Dans cet article, je me suis efforcé d'explorer deux questions: « les enseignants en langues sont-ils des professionnels? » et « quelle pourrait être leur contribution à une vision changée et meilleure du rôle et de la fonction de la profession? ».

Les réponses à ces deux questions sont liées. Il y a un important rôle potentiel à jouer pour l'éducation aux langues – comprenant l'aspect pratique d'aider les gens à communiquer, mais allant au-delà en contribuant à encourager la tolérance linguistique, l'ouverture d'esprit, le respect d'autrui, l'indépendance et l'autonomie. Cela suppose un élargissement substantiel des tâches de l'enseignant en langues – notamment le passage de l'enseignement d'une langue au développement d'une compétence linguistique générale. Cela implique également le développement d'un niveau élevé d'aptitudes interpersonnelles et sociales.

Rien de tout cela n'est reconnu d'une manière générale et l'un des fruits d'un projet sur le statut des enseignants en langues et du rôle général du Centre européen pour les langues vivantes pourrait consister à sensibiliser à ces questions.

Références

Byram, M., Beacco, J.C. (éds.), *Guide for the development of language education policies in Europe*, Council of Europe, Strasbourg, 2002.

Council of Europe, *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

Frayn, M., *Landing in the sun*, Penguin, Londres, 1991.

Heyworth, F., *Facing the future: Language educators across Europe*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, Strasbourg, 2003.

Schön, D.A., *Reflective practitioners*, Basic Books, New York, 1983.

Szesztay, M., « Initial teacher education: a developmental approach », dans *Facing the future: Language educators across Europe*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, Strasbourg, 2003, pp.112-113.

Tinsley, T., « Language education in a multi-ethnic society », dans *Facing the future: Language educators across Europe*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, Strasbourg, 2003, pp. 39-49.

Chapitre 3:
Quo vadis?

Introduction

Le titre de ce chapitre n'exprime qu'en partie le sens du concept que nous souhaitons explorer au cours des pages suivantes. Avant de nous atteler à la lourde tâche de planifier ou, tout au moins, de recommander de quelconques mesures aux organismes professionnels et/ou aux autorités, l'équipe de projet élargie, englobant également dans ce cas précis tous les participants aux deux ateliers, entend s'efforcer de jouer le rôle peut-être un peu ambitieux de visionnaire professionnel.

La destination

Si l'on suppose qu'une vaste proportion d'enseignants en langues dans un grand nombre de pays membres s'identifie avec ceux qui ont explicitement exprimé leurs préoccupations quant à leur propre statut professionnel et social, nous pouvons affirmer que ce groupe très étendu de professionnels s'attend à ce que les choses changent d'une façon ou d'une autre. La contribution du projet Statut à cet effort a consisté à développer une vision, une destination métaphorique que nous, les enseignants en langues, souhaitons atteindre. Le produit en tant que tel est une simple liste de descripteurs catégorisés des conditions idéales du contexte éducationnel dans lequel certains enseignants en langues souhaiteraient opérer et que nous avons humblement appelé le Pays des merveilles des enseignants en langues (pour plus de détails, voir *Vision 1: le Pays des merveilles des enseignants en langues*).

Nul n'entend prétendre que la métaphore du Pays des merveilles, également considérée comme une espèce d'auto-définition, s'appuie sur un consensus professionnel de milliers d'enseignants en langues. Elle a été formulée, étendue, modifiée et finalement approuvée par une centaine d'enseignants en langues de toute l'Europe, qui sont assez fiers de leur création. Il n'est pas étonnant que ceux qui en ont vu la version finale aient fortement le sentiment que le Pays des merveilles est une destination assez idéale, où le statut insuffisant d'hier et d'aujourd'hui aura été transformé en un solide niveau d'estime de soi professionnelle et sociale, en d'autres termes, en un statut élevé souhaité.

Les premiers pas

Comme nous avons déjà essayé de le faire ressortir dans l'ensemble de la publication, nous avons conscience des limites du projet Statut; nous – qui que cela comprenne – n'avons pas encore amélioré le statut des enseignants en langues. La seconde partie de ce chapitre (*Vision 2: Paroles des participants*) prouvera cependant de façon assez convaincante que les collègues impliqués dans au moins un des ateliers affirment que

cela a eu un impact très positif sur leur perception de leur propre statut et qu'ils se sentent capables d'influencer dans une certaine mesure le statut de leur contexte professionnel immédiat.

Les deux sections ci-après entendent prouver que nous commençons à réaliser où nous voulons aller et que certains enseignants en langues ont d'ores et déjà fait les premiers pas dans cette direction.

Vision 1: Le Pays des merveilles des enseignants en langues

L’histoire du Pays des merveilles: première partie

L’équipe du projet serait très fière de pouvoir prétendre que la métaphore du Pays des merveilles était une activité de formation minutieusement planifiée du premier atelier central (décembre 2001). Toutefois, nous n’avons pas l’intention d’induire le lecteur en erreur. La tâche en elle-même était une idée lumineuse de Derk Sassen à un moment de stagnation professionnelle vers le milieu de la rencontre. Nous savions dans quelle direction nous voulions avancer – vers une auto-définition guidée de la profession, mais l’outil pour y parvenir restait peu clair avant que Derk ne lance cette idée.

On peut réagir à première vue en considérant que c’était simplement une tâche de simulation de plus, comme il y en avait déjà eu des douzaines dans autant d’événements du CELV. C’était cela et c’était pourtant autre chose.

Considérations professionnelles

On a effectivement demandé aux participants de créer une entité imaginaire et fictive qui n’existe pas, et n’existera sans doute jamais, dans la forme envisagée. Néanmoins, nous n’avons pas établi de situation dans laquelle les collègues participants devaient jouer des rôles ou simuler des activités. Tout ce qu’ils avaient à faire, c’était se concentrer sur leurs idéaux professionnels. Autrement dit:

- faire abstraction de leur contexte local et très spécifique;
- considérer les circonstances professionnelles actuelles dans lesquelles eux-mêmes et leurs collègues de la profession travaillent;
- axer leur réflexion sur les conditions (indépendantes de la situation nationale et internationale) qui leur sembleraient idéales dans l’intérêt de toutes les parties prenantes, avant tout les apprenants, les enseignants et les formateurs d’enseignants.

Définition de la tâche

La tâche devait être structurée afin de favoriser le processus de réflexion ciblée. Sept domaines clés ont donc été identifiés pour souligner que les grands axes devraient porter sur des conditions au sein et à l’extérieur du système éducatif. Nous ne voulions

pas seulement que les participants décrivent les conditions idéales dans lesquelles ils souhaiteraient opérer et se développer dans leur contexte immédiat et élargi. Nous attendions d'eux qu'ils produisent une description à peu près cohérente de ce qu'ils étaient prêts à faire eux-mêmes, afin de contribuer également eux-mêmes à la création de conditions idéales.

Puisqu'il s'agit à la fois du statut éducationnel et du statut social des enseignants en langues, les considérations fondant cette démarche étaient que toutes les parties prenantes (y compris, par exemple, les parents d'élèves, les médias, etc.) du processus devraient voir les enseignants en langues comme d'authentiques professionnels. Cela suppose que les enseignants en langues ne revendiquent pas seulement qu'on leur assure certaines conditions, mais qu'ils soient tout aussi exigeants en ce qui concerne leur propre croissance personnelle et professionnelle. Sur la base de cette approche, les sept questions suivantes, représentant sept sujets, ont été formulées en vue de déboucher sur des listes de conditions élaborées par les participants travaillant en groupe.

1. Dans quelles conditions nous, les enseignants en langues, travaillons-nous dans le « Pays des merveilles »?
2. Quelles sont les attitudes des apprenants envers l'apprentissage des langues et les enseignants en langues?
3. Que pensent les autres enseignants et professionnels de l'éducation des enseignants en langues?
4. Comment les enseignants en langues se développent-ils en tant que professionnels?
5. Que pense « la société » (parents d'élèves, ministères, médias, etc.) des enseignants en langues?
6. Que fait « la société » (parents d'élèves, ministères, médias, etc.) pour les enseignants en langues?
7. Que font les enseignants en langues pour « la société »?

Les listes de conditions ont ensuite été présentées par les groupes restreints à l'ensemble des participants vers la fin de l'atelier de décembre 2001. A titre de tâche supplémentaire, les groupes ont également exploré ce que les différents intéressés (tels que les praticiens en classe, les formateurs d'enseignants, les auteurs de matériels de cours, les décideurs) devraient faire pour que ces conditions deviennent possibles. Même si cette dernière tâche s'est avérée utile sur le coup, ses résultats n'ont pas été exploités séparément, mais ont été incorporés aux versions ultérieures du Pays des merveilles.

L'histoire du Pays des merveilles: deuxième partie

Après le premier atelier, on disposait d'un document sur le « Pays des merveilles » susceptible d'être perfectionné de façon ciblée, ce qui a été fait en vue du deuxième atelier. Les participants à l'atelier de février 2003 ont ainsi reçu une version révisée et peaufinée de la métaphore initiale, sous forme d'une fiche de tâches sur laquelle ils pouvaient clairement indiquer leurs idées, leurs propositions d'amendements, de suppression ou de modification de mots, de passages ou de points entiers. Il était assez rassurant de constater qu'aucune des sept catégories clés n'a jamais été mise en question par qui que ce soit tout au long du processus d'une année et demie.

Plus de la moitié des personnes souhaitant participer à l'atelier 2 ont « fait leurs devoirs », ce qui s'est avéré d'une importance fondamentale. Au cours de l'événement, deux séances d'une demi-journée chacune ont été entièrement consacrées à l'édition et au perfectionnement de la métaphore du Pays des merveilles, en partie sur la base des versions obtenues au préalable de certains participants, en partie en fonction de commentaires et suggestions surgis dans le cadre des travaux.

Ce que nous appelons la version finale, et que nous présentons ci-après, a été élaboré par l'équipe après le deuxième atelier, puis examiné et approuvé par les participants qui ont encore suggéré quelques petits amendements et ajouts.



Les copains, il est six heures, nos patrons vont bientôt avoir fini leur journée d'enseignement

... très bons salaires compétitifs...



... groupes de taille gérable...



Vous feriez mieux de voler en douceur: en première classe, il y a le Premier ministre, le Pape et un professeur de langue qui part pour un cours de rafraîchissement!

... nous avons accès à un financement adéquat...



... et maintenant, les enfants, puisque vous avez été bien sages, je vous propose qu'au lieu de partir en récréation, nous passons tout de suite à la leçon suivante...

... des apprenants pleins d'enthousiasme...



... Bonsoir, je viens pour le temps de contact hors classe prévu au programme...

Le Pays des merveilles des enseignants en langues

1. Dans quelles conditions nous, les enseignants en langues, travaillons-nous au « Pays des merveilles »?

- a. Nous touchons un très bon salaire compétitif, ce qui permet de garder les enseignants compétents dans la profession et de recruter de nouveaux enseignants.
- b. Notre charge de travail présente un bon équilibre entre le nombre d'heures de contact et le temps de préparation, afin d'assurer des services éducatifs de qualité.
- c. Nous enseignons à des groupes de taille gérable.
- d. Nous avons une charge de travail flexible, en fonction de nos propres besoins en développement de carrière. Nous avons droit à des congés payés à intervalles réguliers, par exemple tous les cinq à six ans, afin de poursuivre notre développement professionnel.
- e. Nous sommes activement impliqués dans le développement professionnel (individuel et en collaboration) financé par des organismes locaux, régionaux, nationaux et internationaux.
- f. Nous sommes activement impliqués dans des activités de recherche et de développement, dans l'intérêt des apprenants et de toutes les autres parties prenantes de l'éducation.
- g. Nous avons des contacts réguliers et utiles avec nos apprenants à l'extérieur comme à l'intérieur de la classe, et du temps de contact hors classe est prévu pour ces activités.
- h. Nous enseignons dans des classes dotées de la technologie et des équipements les plus récents.
- i. Des matériels supplémentaires spécialement conçus (tels que photocopiés, fiches de travail, etc.), ainsi que des collections d'ouvrages de référence et de livres de lecture pour la classe sont à la disposition de chaque enseignant.
- j. Nous avons un espace de bureau bien équipé avec un accès adéquat aux systèmes d'information et de communication.
- k. Un centre de ressources est disponible à l'école, comprenant un espace de rencontre où nous pouvons accueillir d'autres enseignants pour des échanges professionnels d'idées, de ressources, d'expériences, etc.
- l. Nos apprenants et nous-mêmes pouvons contacter des professionnels de langue maternelle, en personne comme dans l'espace virtuel.
- m. L'attribution des classes est effectuée par le biais de la discussion et d'une consultation collégiale.

- n. Les « portes » vers d'autres groupes linguistiques et d'autres parties de l'école sont ouvertes. Il n'y a pas de barrières entre les matières et entre les départements de groupes de matières. Nous disposons de temps et de possibilités afin de développer des réseaux de représentants de groupes de matières.

2. Quelles sont les attitudes des apprenants envers l'apprentissage des langues et les enseignants en langues?

- a. La plupart des apprenants font preuve d'une attitude positive envers l'apprentissage des langues: ils sont pour la plupart motivés, enthousiastes et apprennent avec plaisir.
- b. Ils pensent que ce qu'ils apprennent a un sens pour eux et satisfait leurs objectifs et besoins d'apprentissage à court comme à long terme.
- c. Les apprenants sont ouverts à différentes manières de travailler en classe.
- d. Les enseignants et les apprenants se respectent mutuellement et ont le désir de coopérer.
- e. Les apprenants sont prêts à devenir autonomes, à prendre des décisions responsables pour leur propre apprentissage.
- f. Ils sont convaincus que l'apprentissage des langues constitue une priorité pour leur propre développement personnel et professionnel à court comme à long terme.
- g. Les apprenants de divers milieux sociaux et culturels et aux aptitudes et compétences diverses ont la volonté et la capacité de travailler efficacement ensemble et se soutiennent mutuellement dans leur apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

3. Que pensent les autres enseignants et professionnels de l'éducation des enseignants en langues?

- a. Les collègues enseignant d'autres matières respectent les enseignants en langues et apprécient leur compétence et inversement.
- b. Les enseignants d'autres matières s'adressent aux enseignants en langues pour des conseils professionnels et inversement; nous pratiquons tous régulièrement le dialogue professionnel. De cette façon, une atmosphère collégiale est encouragée dans le contexte de l'éducation.

- c. Toutes les parties prenantes de l'éducation comprennent et reconnaissent les objectifs éducatifs divers de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.
- d. Toutes les parties prenantes de l'éducation réalisent et apprécient le fait que nous, enseignants en langues, faisons davantage que d'enseigner des langues: entre autres, nous faisons des apprenants des communicateurs plus efficaces.

4. Comment les enseignants en langues se développent-ils en tant que professionnels?

- a. Les enseignants en langues et les organismes de décision partagent un réel intérêt pour le développement professionnel tout au long de la vie.
- b. On nous donne amplement le temps et la possibilité de rester parfaitement à jour. Non seulement nous sommes au courant des développements les plus récents dans la profession, mais nous pouvons en tirer profit dans notre contexte professionnel.
- c. Nous sommes impliqués dans diverses formes de développement professionnel, en coopération avec d'autres enseignants et apprenants.
- d. Les prestataires de formation continue sondent régulièrement nos besoins professionnels actuels, afin de nous fournir la forme de formation la plus appropriée. Nous participons ainsi à des programmes de formation continue systématiques et sur mesure.
- e. Nous avons le temps et sommes encouragés à participer à toute manifestation professionnelle locale, nationale ou internationale que nous jugeons nécessaire.
- f. Nous participons régulièrement à des cours de rafraîchissement de notre propre choix dans le pays où la langue cible est parlée. Nous avons accès à un financement adéquat à cet effet.
- g. Nous apprenons des langues étrangères – en partie – pour faire la même expérience que nos apprenants.
- h. Nous sommes encouragés à nous abonner à des publications utiles à propos de l'éducation et le financement de ces abonnements est assuré à long terme.
- i. Nous avons un accès illimité à un service de permanence professionnelle 24 heures sur 24 (par exemple, assistance-conseil pour des questions spécifiques concernant l'enseignement en classe, conseils de carrière, etc.).

5. Que pense « la société » (parents d'élèves, ministères, médias, etc.) des enseignants en langues?

- a. Ils nous considèrent comme des professionnels sérieux et dignes de respect.
- b. Ils pensent que nous méritons des récompenses adéquates pour notre travail.
- c. Tout le monde reconnaît que l'enseignement en classe n'est pas le seul devoir d'un enseignant en langues.
- d. Les parents d'élèves nous considèrent comme des autorités dans notre profession et partagent la responsabilité de l'éducation de nos apprenants afin qu'ils deviennent des citoyens capables et autonomes.
- e. Les ministères et les organes de décision dans le domaine de l'éducation nous font confiance et nous consultent toujours, ou tout au moins nos représentants institutionnels, avant la prise de décisions majeures concernant notre profession et notre carrière.
- f. Les médias attachent suffisamment d'importance et d'intérêt aux aspects et aux réalisations de notre profession pour en parler régulièrement.

6. Que fait « la société » (parents d'élèves, ministères, médias, etc.) pour les enseignants en langues?

- a. Ils respectent le travail que nous accomplissons et reconnaissent son importance.
- b. Ils nous donnent la liberté et le soutien moral et matériel nécessaires (y compris l'espace, le temps et les possibilités d'un développement professionnel tout au long de la vie).
- c. La manière dont la société nous traite nous aidera à développer un solide niveau d'assurance et d'estime de nous-mêmes sur le plan professionnel et personnel.
- d. Ils partagent avec nous les responsabilités pour un développement de carrière réussi des apprenants.
- e. Les médias nous invitent régulièrement à discuter des questions d'importance spécifique et générale ayant trait à l'enseignement des langues, ce qui accroît la visibilité de notre profession et génère une image adéquate, non faussée et fiable des enseignants en langues.

7. Que font les enseignants en langues pour « la société »?

- a. Nous aidons les apprenants à devenir multilingues, à posséder au moins des compétences partielles dans plus d'une langue.
- b. Nous permettons aux apprenants de développer des aptitudes autonomes et efficaces d'apprentissage des langues et les attitudes positives dont ils ont besoin pour apprendre des langues tout au long de la vie.
- c. Nous soutenons le concept du plurilinguisme et de la communication multiculturelle et aidons ainsi à maintenir des liens entre différents peuples et cultures.
- d. Nous éduquons des générations caractérisées par la compréhension interculturelle, ouvertes à « l'altérité ».
- e. Nous aidons les apprenants à devenir des communicateurs efficaces dans l'interaction sociale.
- f. Nous jouons un rôle actif dans l'éducation de citoyens responsables; nous les encourageons à explorer et à apprendre d'autres cultures et à être des ambassadeurs de leur propre culture, et leur donnons les moyens pour ce faire.
- g. Notre effort permanent de développement personnel et professionnel constitue un exemple d'apprentissage tout au long de la vie pour l'ensemble de la société.
- h. Grâce à notre engagement envers l'apprentissage, nos écoles sont devenues des organisations apprenantes avec des objectifs communautaires.

La pertinence du Pays des merveilles

Aucun de ceux qui étaient impliqués dans la création, le développement et la finalisation de la métaphore du Pays des merveilles n'aurait l'impudence de la considérer comme un document de référence de quelque type que ce soit. Autrement dit, nous ne voulons pas non plus que d'autres l'envisagent ainsi.

Toutefois, nous pouvons affirmer que pratiquement tous ceux qui ont participé au processus de création ou tout simplement en ont une connaissance un tant soit peu approfondie se sont très largement identifiés avec presque toutes les déclarations et conditions figurant dans la version finale. Ceci étant dit, nous avons conscience que la plupart des participants impliqués réalisent également les possibilités limitées de voir se matérialiser un jour la plupart des conditions décrites. Ceci ne pouvait – et ne saurait – cependant empêcher des professionnels responsables, dans le cas d'espèce les enseignants en langues, d'exposer leurs idéaux aux yeux de tous. Et c'est exactement ce qu'ils ont fait ou plutôt ce que nous avons fait – ni plus, ni moins.

L'avenir du Pays des merveilles

Nous aurions aimé faire connaître le Pays des merveilles à un public professionnel plus large au cours de l'année passée, mais cela n'a pas pu se faire. De ce fait, nous pouvons simplement annoncer la naissance du Pays des merveilles et signaler que comme tout nouveau-né, il va à présent grandir, se développer et changer considérablement, même si nous ignorons tous encore l'ampleur de ce processus. Avec les technologies dont nous disposons, il semble très probable que l'interaction et la poursuite du travail sur l'auto-définition métaphorique, en vue de stimuler la croissance et le développement, se feront par des filières électroniques, probablement par le biais du site web du CELV.

Si l'on accepte les arguments et limitations résumés ci-dessus, le fait même que le Pays des merveilles paraisse finalement sous forme imprimée est déjà une déclaration en soi, qui pourrait tout au moins servir de point de départ ou même de référence. Cela prouve qu'en dépit, ou à cause, du cadre multiculturel, multinational et multilingue, les professionnels responsables venant de contextes éducationnels et sociaux extrêmement divers sont capables de parvenir à un consensus à propos des besoins, du développement et en fin de compte de l'avenir de leur profession et de leurs apprenants.

Tout cela concerne les considérations strictement professionnelles de la métaphore du Pays des merveilles. Ce qu'il en adviendra à l'avenir relève plutôt de la politique que de l'éducation.

Vision 2: Paroles des participants

Cette section contient quelques références importantes aux diverses activités effectuées au cours des deux années de vie du projet Statut. Nous mettons l'accent sur la mesure dans laquelle la participation des intéressés a affecté ou non leur statut tel qu'ils le perçoivent. Là encore, nous ne prétendons pas que de solides données de recherche constituent la base des conclusions tirées des points de vue exprimés par un petit ou un grand nombre, dans certains cas même par la totalité des collègues participants.

Dans la partie 1, « Effets des activités du CELV en termes d'amélioration du statut », nous présentons les constats découlant d'un processus systématique de recueil de données. Nous avons utilisé un formulaire relativement simple pour relever les réflexions des participants sur la mesure dans laquelle ils avaient constaté des liens directs ou indirects entre les divers types d'activités auxquels ils avaient participé ou dont ils avaient fait l'expérience avant, pendant et après les ateliers et leur propre statut d'enseignant en langues. Grâce à la foule de précieux aperçus donnés par les participants, les données ainsi collectées fournissent au CELV des renseignements extrêmement utiles sur l'impact de ses activités sur la perception du statut interne et externe des professionnels qui y ont pris part.

La partie 2 apporte des éléments provenant d'un processus d'évaluation encore moins dirigé. Elle propose un aperçu édité des opinions, réflexions et conclusions exprimées, pour la plupart non sollicitées. En d'autres termes, certains participants semblent avoir ressenti le besoin de partager avec nous ces perceptions, sentiments et pensées. Dans l'équipe de projet, nous avons pour notre part ressenti alors le besoin de partager certaines des contributions reçues avec un public professionnel plus vaste, parce qu'elles révèlent l'impact des activités que nous avons mises en place dans le cadre du projet Statut sur la réflexion, la conscience et les activités professionnelles quotidiennes de certains des enseignants en langues impliqués.

Effets des activités du CELV en termes d'amélioration du statut

Péter Rádai

Objet

Etant donné l'axe unique et non spécifiquement professionnel de l'ensemble du projet Statut, il nous importait de savoir si la participation aux deux ateliers et/ou aux autres activités associées avait pu avoir une influence sur le statut interne et externe des collègues concernés. Pour répondre à cette question, nous avons recueilli les points de vue des participants sur les aspects suivants:

1. Quelles étaient les activités les plus importantes auxquelles ils avaient participé et qui avaient pu avoir un effet à court ou à long terme sur leur statut (colonne 1)?
2. Leur participation à ces activités avait-elle eu un effet sur leur statut interne (colonne 2) et/ou externe (colonne 3) et, si oui, de quelle manière cet impact se manifestait-t-il?

Contenu

Lorsque la tâche a été définie, l'équipe n'avait pas encore de suppositions préalables ou d'hypothèses spécifiques quant à son résultat. Nous étions simplement convaincus qu'il y avait certainement des tâches et des aspects concrets de l'expérience professionnelle qui avaient agi comme d'éventuels stimulants en aidant les participants à rehausser leur propre statut. Toutefois, les réponses que nous avons reçues ont dépassé tout ce que nous avons pu imaginer. Les participants ont créé un cadre étendu d'interprétation en nous fournissant toute une série de raisons tout à fait authentiques et idiosyncrasiques auxquelles nous, l'équipe de projet, n'aurions jamais pensé. Ainsi, ces professionnels ont clairement élargi l'ampleur prévisible des raisons expliquant pourquoi et comment les diverses activités, l'expérience qu'ils avaient vécue, avaient pu avoir un impact sur leur statut professionnel et social. Un autre aspect encore plus frappant des explications dans la deuxième et la troisième colonne du tableau est la variété: il n'y a que très peu de répétitions. Cela signifie que les participants ont su identifier et formuler des différences assez subtiles entre les différentes caractéristiques de leur expérience affectant le statut.

Procédés

Tous les points relevés dans le tableau ci-après ont été avancés, explorés, modifiés et étendus par les deux groupes de participants des deux ateliers. Seul le cadre, c'est-à-dire le format du tableau, a été fourni par l'équipe lors de l'événement de décembre 2001. Le X majuscule dans chaque case des colonnes 2 et 3 représente les réponses résolument positives confirmant les affirmations dans la colonne 1. Cette confirmation est ensuite développée au moyen d'explications plus ou moins longues.

Type d'implication	Impact possible sur le statut interne	Impact possible sur le statut externe
Observation/expérience d'une planification et d'un « enseignement » collaboratifs efficaces (animation du débat)	X: les techniques acquises peuvent améliorer les aptitudes personnelles de communication et de collaboration	X: pourrait constituer un modèle possible de coopération professionnelle, valant la peine d'être montré à d'autres et partagé
Implication dans des activités de coopération ciblées de courte durée	X: révèle l'aptitude personnelle à travailler avec d'autres de manière ciblée	X: les moyens d'impliquer les autres peuvent stimuler la collaboration, de sorte que les efforts conjoints deviennent plus efficaces
Implication dans un travail de groupe efficace	X: confirmation des convictions quant à l'efficacité du travail de groupe dans l'enseignement des langues; rappel utile qu'il convient d'avoir davantage recours au travail de groupe dans la pratique personnelle	X: certaines des méthodes utilisées et des idées discutées pourraient être adaptées à différents contextes locaux, régionaux, nationaux et internationaux afin de renforcer la nature collaborative de la profession
Partage d'idées et d'expériences	X: bénéfice professionnel clair, enrichissement, prise de conscience accrue	X: disséminer de nouvelles expériences, en termes de contenu comme de procédés

Type d'implication	Impact possible sur le statut interne	Impact possible sur le statut externe
Implication dans diverses activités orientées sur le produit	X: l'expérience incite à planifier et à mettre en œuvre des activités similaires soi-même ou pour soi-même	X: les produits concrets devraient faire autorité pour montrer la force de la profession aux autres parties prenantes de l'éducation aux langues
Expérience d'un sentiment d'identité professionnelle	X: formation d'un sentiment d'appartenance, estime de soi et assurance accrues	X: création d'une « identité visuelle » (voir <i>Vision 1: Pays des merveilles des enseignants en langues</i>), effort unificateur
Occasion de développer la confiance en soi	X: même s'il est temporaire, le sentiment de confiance en soi renforce l'ego	X: le monde extérieur (professionnel et non professionnel) perçoit l'assurance accrue
Auto-évaluation / examen de soi	X: se sentir suffisamment fort et ouvert pour les mettre en œuvre	X: pourrait être pour d'autres un modèle de réflexion sur soi-même
Découverte de la manière dont nous voient les autres	X: invitation au retour d'informations, à l'évaluation externe	X: initiation d'une observation et évaluation entre pairs dans divers contextes
Tâches à remporter chez soi	X: répertoire accru d'enseignement/formation	X: les transmettre pour en faire profiter un groupe cible plus large
Mise à jour	X: sentiment accru d'assurance professionnelle	X: le partage de nouvelles connaissances/compétences contribuera à accroître le prestige; c'est un signe de professionnalisme, puisque la société met l'accent sur l'apprentissage tout au long de la vie

Type d'implication	Impact possible sur le statut interne	Impact possible sur le statut externe
Etre obligé de réfléchir sur des idées, des concepts que l'on aurait négligés sans cela	X: faire preuve d'imagination créatrice et de réflexion critique	X: montre qu'en tant que professionnels, nous sommes prêts à continuer à apprendre; notre implication dans l'innovation élèvera notre statut professionnel et social
Apprendre les uns des autres	X: disposition à apprendre d'autrui	X: création d'un sentiment de « cohésion »
Conscience de son propre rôle comme agent du changement	X: conscience que l'on a la responsabilité d'initier et de mettre en œuvre le changement	X: visibilité accrue des représentants de la profession et de leurs rôles éducatifs
Responsabilité partagée du rôle comme agent du changement	X: nous encourage à nous développer continuellement et à présenter un exemple professionnel valant d'être suivi	X: professionnalisation de la profession enseignante; reconnaissance de l'expertise des enseignants en langues
Rencontre avec d'autres enseignants en langues pour partager des idées, coopérer et planifier des activités ensemble	X: expérience de la force puissante d'activités partagées pour le développement personnel et professionnel	X: grâce à des activités de dissémination efficaces, les autres peuvent prendre conscience de cette force et la reconnaître
Se rafraîchir les idées à propos de l'apprentissage des langues vivantes en Europe	X: se sentir à jour à propos de l'enseignement des langues vivantes en Europe	X: préconiser le nouveau paradigme (cf. <i>Les enseignants en langues comme agents du changement</i>) qui pourrait bien fonctionner avec d'autres au sein et à l'extérieur de l'éducation aux langues

Type d'implication	Impact possible sur le statut interne	Impact possible sur le statut externe
Connaissance de la situation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes dans le contexte européen	X: sentiment de professionnalisme accru; conscience de pouvoir influencer et d'être influencé par des stratégies et pratiques communes	X: être en mesure d'informer les collègues dans divers contextes à propos de ces connaissances et de cette expérience
Mise en place de réseaux professionnels et de coopérations avec d'autres enseignants en langues à travers l'Europe	X: sentiment d'appartenance à une communauté internationale de professionnels	X: être en mesure de mettre en lumière les tendances internationales de l'apprentissage des langues vivantes et la valeur de la coopération
Exploration du statut des enseignants en langues	X: conscience accrue de la question et de son importance internationale; sentiment d'être mieux informé, impliqué	X: être en mesure de souligner l'importance de cet aspect dans les contacts avec des professionnels au sein et à l'extérieur de l'enseignement
Planification d'activités professionnelles utiles (Pays des merveilles, mesures recommandées)	X: faire entendre sa voix; exercer une influence sur le changement professionnel, ce qui peut renforcer l'assurance et l'estime de soi	X: rehausser le statut professionnel et social / gagner le respect de la société
Acquisition d'aptitudes interpersonnelles / de communication et de formation (séances de formation et de développement lors de l'atelier 2)	X: conscience accrue des compétences / techniques permettant la mise en œuvre d'activités influant sur le statut	X: planification et mise en œuvre d'activités susceptibles d'influencer le changement, l'image publique de la profession, permettant une présence plus positive, plus assurée et plus dynamique des professionnels
Compréhension accrue d'aspects importants de notre travail, tels que le stress, l'estime de soi et les aptitudes interpersonnelles	X: la compréhension de la nature partagée d'éléments constitutifs du climat professionnel peut nous aider à gérer ces aspects d'une façon positive	X: l'estime de soi accrue, le stress réduit et les compétences interpersonnelles efficaces peuvent permettre d'obtenir davantage de respect professionnel et social

Type d'implication	Impact possible sur le statut interne	Impact possible sur le statut externe
Notre travail sur le Pays des merveilles et la « planification d'actions »	X: sentiment que nos opinions, idées personnelles, etc. comptent et qu'elles sont prises en considération	X: si ces idées parviennent jusqu'au Conseil de l'Europe ou autres organes et sont prises au sérieux, nous pourrions avoir le sentiment de faire partie du processus d'amélioration du statut!
Le fait crucial que chacun d'entre nous représentait individuellement son pays	X: être choisi pour participer augmente l'estime de soi si l'on a le sentiment de le mériter et si, une fois sur place, on participe pleinement aux activités; de retour, on dissémine ensuite au maximum l'expérience acquise:)	X: le fait d'avoir participé à un atelier de ce type et de ce niveau vous confère un certain prestige parmi les collègues de la profession, mais il ne faut pas « l'exploiter » uniquement pour obtenir des avantages personnels!

Tableau 1: Comment les activités du CELV affectent-elles le statut des enseignants?

La réelle importance des déclarations fortement affirmées ci-dessus est qu'elles prouvent, en termes sans ambiguïté, la valeur de la plupart des activités initiées ou soutenues par le CELV quant à leur impact direct ou indirect sur le statut des participants. C'est toutefois à chaque individu qu'il revient d'en faire le meilleur usage et d'exploiter ce statut amélioré dans son propre contexte et à son propre profit comme au profit de la communauté professionnelle la plus large possible qu'il pourra atteindre. Heureusement, ceux qui ont contribué à ce tableau sont parfaitement conscients de ce rôle et de cette responsabilité, ce dont témoigne de façon succincte la dernière ligne du tableau.

On peut affirmer que la grande majorité des déclarations relatives à l'utilité pratiquement incontestable de ces activités portant sur le statut des enseignants vont bien au-delà du cadre du projet Statut. La justification d'une telle généralisation réside dans le fait que les techniques, les tâches, les modes de travail que nous avons appliqués au cours de l'ensemble du projet et, notamment, pendant les ateliers sont les mêmes qu'utilisent régulièrement d'autres équipes pour la mise en œuvre de leurs projets. Nous pouvons donc prétendre que pratiquement toutes les activités du CELV ont et auront toujours un impact significatif sur le statut interne et externe des participants, tout au moins sur leur statut perçu, ce qui représente le premier pas vers la matérialisation de ce statut plus élevé. Le CELV a donc de toute évidence un rôle à assumer et l'étude de la façon de le faire constituera un axe majeur du deuxième programme à moyen terme.

Impact de l'implication dans les activités du projet Statut

Péter Rádai

Toutes les citations dans cette section sont tirées de courriers électroniques et de documents joints envoyés par les participants au deuxième atelier, qui s'est tenu en février 2003. Les réflexions et sentiments exprimés ci-après accompagnaient pour la plupart des rapports sur les activités de dissémination. Le seul critère de sélection pour la présente publication était leur référence explicite à l'impact des activités liées au projet sur la réflexion, les convictions, les concepts et les routines professionnelles des participants.

Les réflexions et commentaires suivants nous ont été adressés par un participant à l'atelier quelques jours seulement après ce dernier. Nous avons choisi de les placer au début de cette section parce qu'ils témoignent du profond impact de l'atelier, tout en montrant combien un participant s'est lancé rapidement et activement dans la difficile aventure de la dissémination.

La première expérience que j'aimerais partager avec vous est mon sentiment immensément accru de professionnalisme et d'estime de moi-même. Mes cours, comme toutes mes autres activités de travail, me procurent à présent bien plus de plaisir et de fierté; je saisis mieux ce que je fais et ce que je vise, et je peux m'adresser à mes collègues avec davantage d'assurance et de conviction. Maintenant, comment Graz et vous tous avez réussi à faire cela pour moi, je n'ai même pas encore commencé à le comprendre, mais une chose est sûre: notre travail étonnamment cohérent et notre esprit de groupe n'a pas manqué de tomber sur un terrain fertile en ce qui me concerne et, je l'espère, en ce qui concerne beaucoup d'entre vous également.

Joost Ides, Pays-Bas

Les relations publiques dans mon école secondaire: et bien, j'y ai connu un succès considérable! Mon effort pour une publicité de presse autour d'un projet de site web de villes jumelées [...] a suscité un intérêt immédiat et constant de la part des journaux et des chaînes de radiotélévision. Pour quelqu'un d'aussi peu expérimenté que moi dans ce domaine des relations publiques, c'était tout simplement stupéfiant et tout cela m'a énormément stimulé à continuer à utiliser la presse locale pour donner de la publicité à ce que nous réalisons dans le domaine de l'enseignement des langues dans notre école.

Joost Ides, Pays-Bas

La même personne a soulevé la question très concrète de savoir comment l'on pouvait traiter la nouvelle expérience, l'accent mis sur les aspects du statut, d'une manière orientée vers les objectifs.

[J'ai fait] une présentation de 30 minutes [...], mais cette fois-ci à mes collègues formateurs d'enseignants à l'université d'Amsterdam. Une demi-heure très positive, où mes collègues ont largement reconnu le nouveau paradigme de Frank [en réalité de Teresa Tinsley, cf. *Les enseignants en langues comme agents du changement*] et le pouvoir de la publicité dans la presse. Il s'est avéré que nous luttons tous de la même façon et que c'est une excellente idée de mettre l'accent sur les aspects d'amélioration du statut de temps à autre. La question est à présent de savoir comment transformer cette réaction très positive en initiatives concrètes (discussions d'équipe régulières, incorporation aux programmes de formation, etc.).

Joost Ides, Pays-Bas

Une quatrième contribution évoque des questions encore plus concrètes. Les compétences sociales et interpersonnelles avaient déjà été mises en avant dans le groupe de réflexion comme outils potentiellement efficaces pour servir les aspirations des enseignants en langues à un statut plus élevé. L'une de nos collègues en Lettonie, participante active de longue date aux activités du CELV, a exploré plus en détail ces facteurs et examiné la nécessité d'améliorer ces compétences.

Les compétences sociales ont une importance essentielle pour le statut des enseignants. [...] L'actualité du sujet des compétences sociales des enseignants avait déjà été évoquée en 1995 (*Livre blanc sur l'éducation et la formation*) et en 1996 (Unesco); elle a été réaffirmée lors du groupe de réflexion du CELV (juin 2000) et dans le *Livre vert sur la formation des enseignants en Europe*.

La situation dans la vie réelle est cependant différente; on peut identifier les domaines suivants posant problème:

- perceptions d'un faible statut (manque de compétences cognitives d'ordre supérieur);
- problèmes d'isolement (en fait, les enseignants se sentent isolés en classe, parce qu'ils manquent de compétences sociales pour s'adapter aux nouvelles communautés de classe en cours de resocialisation);
- identité professionnelle et sociale;
- problèmes d'adaptation;
- syndrome d'épuisement professionnel, etc.

Le problème est que les enseignants ordinaires ne savent pas ce que sont les compétences sociales. Les documents et les formateurs parlent sagement des nouveaux paradigmes de l'éducation et des compétences sociales correspondantes, mais personne n'a clairement défini ces dernières et encore moins les compétences sociales des enseignants. Comment pouvons-nous attendre des enseignants qu'ils développent les compétences sociales des élèves s'ils ne savent pas eux-mêmes ce que sont ces compétences sociales?

Indra Odina, Lettonie

Les deux dernières interventions portent le débat au « pays des rêves »; elles sont moins concrètes et tentent en même temps une approche plus émotionnelle au statut des enseignants et aux mesures possibles.

... J'ai personnellement constaté que la dissémination est un mécanisme puissant pour « impliquer les non-impliqués ». J'ai eu la chance de démarrer avec le groupe qu'il fallait – les formateurs de la formation continue des enseignants – qui, après avoir pris connaissance du Pays des merveilles des enseignants en langues, ont demandé des copies pour les emporter chez eux et les montrer à leurs collègues. L'un d'eux a déclaré que cela ferait un excellent cadeau de Noël pour les enseignants en langues. Qui sait? On dit que la nuit de Noël est une nuit miraculeuse – peut-être que certains enseignants se mettront donc à réfléchir et à faire quelque chose pour leur statut.

Nijole Norvaišienė, Lituanie

La dernière citation fait référence à d'autres sujets spécifiques du deuxième atelier, jetant un regard chargé d'émotion sur ce que nous avons fait ensemble lors de l'atelier et la mesure dans laquelle cela a changé quelque chose pour la participante en question. Il semble approprié de conclure cette section avec un poème de Nijole Norvaišienė, dans lequel elle encourage les enseignants (en langues) à défendre de façon aussi affirmative et assurée que possible l'importance de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

Dans ce monde en mouvement et en mutation rapide qui nous soumet au stress conduisant à l'épuisement professionnel, nous devons renforcer les principaux piliers de notre refuge; il s'agit, bien entendu, de l'estime de soi et de l'assurance. J'ai moi-même pris intérêt à ces sujets et suis en quête de supports supplémentaires, afin de préparer des séminaires sur ces trois sujets. Pour conclure, voici mon essai « poétique » sous l'influence du nouveau paradigme de Frank.

To learn or not to learn another language –
That is the question.
Whether 'tis nobler to use your body language,
Or not to suffer in your mind, and use your voice.

The answer is: do study languages.
The more you know – the life's more open.
And do remember:
The language you have learned is a nice pavement further.

When you find yourself in this wide language river
Which carries you through cultures
Your tolerance grows into the cultural awareness
And you can have a dialogue, but not a war.¹

¹ Apprendre ou ne pas apprendre une autre langue –
Telle est la question.
S'il y a plus de noblesse à utiliser le langage du corps
Ou à ne pas souffrir dans l'âme et à utiliser notre voix.

La réponse: apprenez les langues.
Plus vous savez – plus la vie est ouverte.
Et souvenez-vous:
La langue que vous avez apprise pave la voie pour aller plus loin.
Lorsque vous voguez sur le large fleuve des langues
Qui vous emporte à travers les cultures,
Votre tolérance devient conscience culturelle
Et vous pourrez avoir un dialogue et pas la guerre.

Chapitre 4:
*Planification d'actions
pour une amélioration du statut*

Le projet initial

Dès le départ, le projet Statut était censé produire comme résultat principal un ensemble complet de recommandations qui serviraient de tremplin pour des actions futures dans le contexte national et international, afin d'élever le statut éducatif et social de la profession. Nous devons dire en toute clarté qu'aucun produit semblable n'a vu le jour, mais cela ne signifie pas pour autant que le projet n'a pas réussi à réaliser ses objectifs. Le relevé de la situation du statut, l'abondance des réflexions, la métaphore du Pays des merveilles, ainsi que tous les résultats tangibles et intangibles, et l'impact des diverses activités au sein du projet dédommageront sans doute tous les intéressés de l'absence d'une charte ou d'un groupe de commandements.

La publication ne serait pourtant pas complète sans la présentation des mesures proposées, même si leur nombre est limité, et des considérations sur lesquelles elles se fondent. C'est là l'objet de ce dernier chapitre de l'ouvrage, qui donne également un aperçu de la façon dont le processus de planification des actions a été déclenché et de ses résultats concrets.

Le Pays des merveilles: un moyen pour servir une fin

Au chapitre 3, le Pays des merveilles est essentiellement évoqué comme le but ultime et comme document final d'une réflexion en collaboration. S'il est effectivement tout cela, il a également servi de point de départ pour la planification d'actions visant à rehausser notre statut. Dans cette section, nous entendons illustrer par un exemple concret comment ce processus a pris forme.

Le sujet: l'observation entre pairs comme partie de notre pensum

L'un des points issu du travail de groupe sur la base de la fiche de travail du Pays des merveilles était l'idée que l'on pourrait faire de l'observation entre pairs un élément du travail rémunéré de tout enseignant (en langues), afin de favoriser le développement professionnel individuel et coopératif.

En réponse à cette recommandation, l'équipe a élaboré le cadre d'un éventuel plan de mise en œuvre, susceptible d'être soumis aux organismes professionnels et aux décideurs nationaux et internationaux. En fait, l'idée prévoyait que tous les points d'action concrets proposés par les participants à l'atelier seraient en fin de compte présentés dans un format similaire.

Principes directeurs

Nous avons conçu le tableau en gardant à l'esprit les principes de planification et de mise en œuvre du projet et en nous efforçant de veiller à ce que le processus de réflexion reste simple et ciblé. De ce fait, nous avons eu recours aux catégories suivantes pour la procédure de planification:

Sujet sélectionné / Justification du choix:

Les participants ont été priés d'inscrire les principaux arguments en faveur de l'action recommandée, en considérant que certaines de ces raisons pourraient également être utilisées dans la stratégie de communication à un stade ultérieur du processus de planification ou de mise en œuvre.

Parties prenantes:

Les praticiens de l'enseignement en classe, le groupe le plus fortement représenté parmi les participants à l'atelier, admettent qu'ils ont souvent du mal à imaginer toutes les parties prenantes éventuelles qu'il faudrait impliquer dans la mise en œuvre du changement. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons qu'ils se concentrent également sur cet aspect de la planification.

Séquence des actions / Acteurs exécutant les actions nécessaires:

Une fois les parties prenantes identifiées, il s'agissait de déterminer le déroulement des activités et les groupes professionnels en assurant l'exécution. Nous attendions également des participants qu'ils réfléchissent à la séquence logique des mesures prévues.

Plan de communication:

Nous réalisons parfaitement que si les enseignants en langues ont une foule d'idées novatrices, ils ne savent pas toujours les communiquer efficacement aux autres intéressés. En incluant cette catégorie, nous avons amené les participants à tenir compte du processus complexe de la communication.

Quel sera (si tant est qu'il existe) l'impact de l'action (des actions) sur le statut des enseignants en langues?

Puisque l'objectif ultime de toutes les actions planifiées au cours du projet Statut consistait à aider la profession à renforcer son profil et son statut, nous pensions qu'il faudrait justifier de cet aspect pour toute action importante, de même que pour les activités plus limitées.

Exemple de plan de mise en œuvre: « Faire de l’observation entre pairs un élément du pensum obligatoire »

Sujet sélectionné / Justification du choix	Parties prenantes	Séquence des actions / Acteurs exécutant les actions nécessaires	Plan de communication	Quel sera (si tant est qu'il existe) l'impact de l'action (des actions) sur le statut des enseignants en langues?
<p><u>Sujet:</u> Faire de l’observation entre pairs un élément du pensum obligatoire</p> <p><u>Quantité:</u> 2 heures par semaine</p> <p><u>Justification:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ l’observation entre pairs est un outil d’apprentissage très important pour les enseignants; ▪ les discussions post-observation peuvent être des vecteurs pour initier et améliorer la communication d’enseignant à enseignant; ▪ l’observation entre pairs a un puissant effet de construction de rapports de confiance... 	<p>Enseignants de toutes matières</p> <p>Enseignants en langues</p> <p>Directeurs</p> <p>Formateurs d’enseignants (formation initiale et continue)</p> <p>Inspecteurs, conseillers</p> <p>Décideurs locaux, régionaux et nationaux de l’éducation</p> <p>Auteurs de supports...</p>	<p>1. Les enseignants en langues tentent dans leur institution l’expérience d’une observation entre pairs et de discussions post-observation sur une base <i>ad hoc</i>.</p> <p>2. Ils s’adressent à un prestataire de services local pour une assistance-conseil professionnelle, afin de mieux fonder cet exercice sur le plan théorique et pratique.</p> <p>3. Un bref stage de formation continue sur ce thème est proposé à 25 participants – financé par ces derniers; des publications professionnelles sont recommandées à titre de référence et de soutien, afin de permettre une poursuite du développement individuel et collaboratif.</p>	<p>Interne: enseignant ↔ enseignant</p> <p>Enseignants ↔ organismes de formation continue; les formateurs planifient des activités internes</p> <p>Organismes de formation continue ↔ enseignants</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les enseignants prouvent qu’ils ont la volonté d’apprendre les uns des autres. ▪ Les enseignants donnent un exemple du fait que leurs classes sont ouvertes et que leurs activités d’enseignement sont transparentes. ▪ Les enseignants expriment leurs besoins concrets de développement professionnel envers les organismes de formation continue. ▪ Les enseignants présentent un exemple d’apprentissage professionnel tout au long de la vie. ▪ L’ensemble du processus est l’exemple d’une mesure de développement du personnel sur initiative propre, susceptible de

		<p>4. Une requête est soumise au directeur de l'école, demandant que des observations et discussions régulières, à un rythme hebdomadaire, soient considérées comme faisant partie du travail obligatoire – cette demande essuie un refus.</p> <p>5. Un organisme de formation continue (par exemple une institution d'enseignement supérieur) est chargé de fournir des résultats de recherche sur l'observation entre pairs et les discussions post-observation...</p>	<p>Interne: Enseignants ↔ direction</p> <p>Organismes de formation continue ↔ direction</p> <p>Direction / organismes de formation continue ↔ décideurs locaux / nationaux de l'éducation...</p>	<p>déboucher sur une estime de soi considérablement accrue...</p>
--	--	--	--	---



acie!

... observation entre pairs...

Le résultat

L'équipe avait prévu que le tableau servirait de guide pour le travail de groupe et qu'une grille de ce type serait remplie suffisamment en détail pour chacun des points d'action importants. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas produit à ce moment-là de tableau d'ensemble dans lequel chacune des colonnes serait complètement élaborée; toutefois, cela pourrait être fait assez facilement sur la même base si cela s'avérait nécessaire.

Même si le projet de formuler toutes les actions recommandées dans un cadre similaire ne s'est pas concrétisé lors de l'atelier, le tableau ci-dessus pourrait néanmoins servir de modèle de plan d'action si le CELV devait décider de donner suite à ces travaux. De plus, puisque la recommandation concernant l'observation entre pairs a été approuvée comme l'un des points d'action centraux pour l'amélioration du statut (cf. *Actions recommandées pour rehausser le statut éducationnel et social des enseignants en langues*), le CELV peut considérer que l'un des plans de mise en œuvre concrète est déjà à moitié élaboré.

Actions recommandées pour rehausser le statut éducationnel et social des enseignants en langues

Introduction

Dans la dernière partie de la présente publication, nous n'avons pas l'intention de résumer les principales conclusions de l'ensemble du projet. En partie, parce que la structure et le contenu ont déjà permis de reprendre et de résumer suffisamment les points essentiels et, en partie, parce que nous sommes supposés présenter les mesures concrètes envisagées par les professionnels impliqués dans les activités du projet.

Actions et justifications

La liste ci-après est le reflet d'un processus de conception et de finalisation basé sur le travail par petits groupes et une discussion approfondie du groupe complet à la fin de l'atelier 2 en février 2003. Les mesures recommandées sont présentées telles qu'elles ont été proposées par les participants à l'atelier. Le travail d'édition a été restreint à la rédaction des justifications. L'équipe n'entend ajouter aucun commentaire supplémentaire, car nous sommes convaincus que le corps principal de l'ouvrage sera complet avec la liste d'actions, qui devraient parler pour elles-mêmes.

Action 1:

Faire de l'observation entre pairs un élément du pensum obligatoire

Justification de l'action 1

L'observation entre pairs et les discussions post-observation sont jugées extrêmement efficaces pour le développement professionnel des enseignants. Or, à l'heure actuelle, les programmes d'enseignement, les contraintes de temps et le manque de ressources ne favorisent pas la réalisation de ce genre d'activités de développement comme partie de la charge de travail de l'enseignant (en langues). Nous sommes convaincus que la mise en œuvre du projet d'allouer 2 heures par semaine du travail rémunéré de tout enseignant à l'observation entre pairs constituerait un vecteur tout à fait important pour initier et améliorer la communication professionnelle et pour construire des rapports de

confiance entre pairs. L'observation pourrait avoir lieu au sein d'un même département et entre départements de différentes matières.

Effets de l'action 1 sur le statut des enseignants

En recommandant une telle mesure, les enseignants (en langues) souhaitent donner un exemple d'apprentissage professionnel tout au long de la vie. L'ensemble du processus est l'exemple d'une mesure de développement du personnel sur initiative propre, qui n'a pas encore été institutionnalisée dans la plupart des systèmes éducatifs. Si cela devait se faire, cela pourrait déboucher sur un rehaussement considérable de l'estime de soi des enseignants, en prouvant aux parties prenantes au sein et en dehors de l'éducation que les enseignants (en langues) considèrent que leur activité et leurs classes sont ouvertes et peuvent être observées par tous ceux qui s'y intéressent.

Action 2:

L'apprentissage professionnel tout au long de la vie devrait être assisté par une structure transparente de carrière avec des programmes obligatoires et crédités de développement professionnel continu.

Justification de l'action 2

La recommandation en elle-même est nettement moins novatrice que l'action 1 et a déjà été institutionnalisée dans plusieurs Etats membres. Nous avons cependant été surpris de constater que même des pays dotés d'un système éducatif complexe ne disposent pas de tels modèles et les enseignants représentant ces pays en ont exprimé le besoin.

Disons clairement que l'action envisagée ne consiste pas à imposer une espèce de normalisation aux systèmes nationaux de formation continue des enseignants.¹ Ce que semblent souhaiter les membres de la profession, c'est que tout pays membre propose à ses enseignants des objectifs de carrière clairement définis, que les praticiens peuvent harmoniser avec leurs propres objectifs de développement professionnel et personnel. En ce qui concerne la forme de financement, cet aspect n'a pas encore été suffisamment exploré. Toutefois, il y avait un consensus pour dire que l'Etat devrait pour le moins cofinancer la participation des enseignants à ces programmes de développement. Selon une autre suggestion, les heures consacrées aux programmes de formation devraient d'une manière ou d'une autre compter comme partie du temps de travail rémunéré annuel de l'enseignant.

1 Tout en acceptant que l'objectif ultime ne consiste pas à normaliser les pratiques dans les contextes nationaux, on pourrait néanmoins définir des normes professionnelles comparatives, ce qui permettrait la reconnaissance des qualifications obtenues dans d'autres pays. A l'heure actuelle, ceci est uniquement possible dans l'enseignement supérieur, sur la base d'accords bilatéraux.

La structure recommandée pourrait stimuler le développement de l'ensemble du système de formation continue des enseignants, même dans les pays où l'idée préconisée ici est déjà appliquée depuis longtemps. Dans la mesure où elles sont disponibles, des expériences de bonnes pratiques éprouvées pourraient être recueillies et disséminées par le CELV.

Effets de l'action 2 sur le statut des enseignants

Les participants jugent que les modèles recommandés aideront l'enseignement à se profiler comme une véritable profession (pour les ingrédients, voir *Les enseignants en langues comme agents du changement*) avec une structure de carrière, comme par exemple dans le cas du droit ou de la médecine. Ceci débouchera sur un prestige social accru, puisque la société devrait reconnaître les efforts entrepris par les enseignants (en langues) d'élever en permanence leurs standards professionnels avec l'aide de toutes les parties prenantes et au profit de tous les bénéficiaires potentiels. De ce fait, davantage d'enseignants resteraient dans la profession et poursuivraient une carrière dans l'éducation.

Action 3:

Une organisation internationale d'information, d'assistance et de résolution de problèmes pour enseignants en langues devrait être mise en place et maintenue avec le soutien du CELV.¹

Justification de l'action 3

A notre époque cybernétique, n'importe qui peut mettre en place des sites web et des organisations proposant des informations ou des services d'assistance à tout visiteur intéressé. Pourtant, l'idée d'un véritable organisme international de résolution de problèmes pour la profession avait déjà été lancée lors du premier atelier en décembre 2001. Incontestablement, les enseignants en langues aspirent à un certain sentiment d'appartenance et ne semblent pas pouvoir se satisfaire entièrement des associations d'enseignants qui constituent la possibilité primaire, et souvent unique, de combler ce désir.

1 Le soutien, dans ce cas précis et à court terme, s'entend comme soutien moral, politique et en matière de communication, afin de faire accepter l'idée par des organismes décideurs internationaux. Les détails du financement des coûts de fonctionnement d'une telle organisation seraient à négocier ultérieurement, même si un certain nombre d'idées préliminaires ont déjà été soulevées dans l'atelier 2.

Puisque le CELV lui-même s'est déjà fait une réputation d'assistance, on ne s'étonnera pas que les professionnels qui ont déjà fait l'expérience de son appui, de sa compréhension et de sa démarche globale aient jugé qu'une telle organisation internationale devrait être mise en place en coopération avec le Centre. Telle que nous l'envisagions, l'organisation de services pourrait faire fonction de point de contact, de source d'informations recueillant et diffusant l'information à des groupes cibles soigneusement sélectionnés. Elle pourrait également avoir des activités de relations publiques, veiller à ce que le public international soit toujours bien conscient de l'importance de l'éducation aux langues et de ceux qui la pratiquent, de leurs besoins, de leurs réalisations, de leurs contributions aux causes éducatives et sociales, etc.

A long terme, la mise en place de cette organisation, associée à la constitution de son réseau national d'institutions partenaires, pourrait créer un nouvel axe de formation pour le CELV, à savoir la formation de représentants d'organisations locales et régionales au travail de relations publiques, de marketing éducatif et, surtout, de dissémination des informations.

Effets de l'action 3 sur le statut des enseignants

Il semble y avoir un consensus au sein de la profession sur le fait que les enseignants pourront faire un meilleur travail s'ils sont mieux informés, s'ils sont au courant des idées, préoccupations et demandes actuelles des autres professionnels travaillant dans le même domaine, dans des circonstances similaires ou totalement différentes. Le sentiment d'appartenance mentionné plus haut, notamment dans un contexte international et transfrontalier, pourrait déboucher sur la constitution d'une « identité visuelle », pour utiliser un terme plutôt mal aimé, mais approprié, du monde des affaires. En admettant l'efficacité des activités de relations publiques de l'organisation, le monde extérieur, à l'échelle nationale et internationale, serait mieux et plus objectivement informé et pourrait également être influencé favorablement à propos du travail des enseignants en langues et des conditions dans lesquelles il s'effectue.

Action 4:

Des groupes de travail locaux et régionaux sur l'enseignement des langues devraient être mis en place et maintenus, afin de faciliter la formulation et l'intégration d'une dimension européenne dans l'éducation aux langues.

Justification de l'action 4

Cette action à mener du bas vers le haut est sans doute la moins élaborée des recommandations émises, même si elle se justifie fort bien. Cette action a été approuvée à l'unanimité par tous les participants. Les praticiens de l'enseignement en

classe et les formateurs d'enseignants se sont tout particulièrement identifiés à cette idée, convaincus qu'une telle initiative:

- aurait un effet durable sur le contenu et les méthodes de l'éducation aux langues;
- veillerait à ce que les principes et instruments du Conseil de l'Europe (à savoir la compréhension interculturelle, les compétences partielles, le plurilinguisme et le multilinguisme, le CECR et le Portfolio) parviennent jusqu'au niveau de la classe;
- créerait un cadre informel de normes comparatives internationales relatives à la qualité de l'éducation aux langues et/ou de la formation des enseignants en langues, qui servirait de base à la mobilité transfrontalière, aux échanges d'enseignants et d'élèves, etc.;
- fournirait aux enseignants en langues des ressources et supports concrets, applicables et adaptables qu'ils pourraient utiliser dans la classe et à l'extérieur;
- créerait un réseau à la fois aisément identifiable et très étendu d'individus et de groupes professionnels qui pourraient tirer un immense profit de cette toile de ressources humaines;
- tiendrait les enseignants en langues au courant des questions et événements professionnels, y compris de ceux émanant du Conseil de l'Europe et/ou du CELV ou en rapport avec eux.

Le CELV pourrait jouer un rôle instrumental dans la mise en place et la coordination d'un tel groupe de travail ou réseau. Les exemples abondent (par exemple les Points d'information européens ou PIE dans les pays en voie d'adhésion à l'Union européenne ou les points de ressources d'institutions culturelles), de sorte que notre réflexion ne doit pas aller dans le sens de la création d'entités tout à fait nouvelles à partir de zéro. La solution la plus probable consisterait à identifier à l'échelle locale et régionale des acteurs de l'éducation auxquels de telles tâches pourraient être confiées, en leur allouant de nouvelles ressources humaines et matérielles solidement formées. Comme toujours, le financement est une question cruciale, mais cette initiative obtiendrait certainement l'appui d'institutions culturelles et d'autres sources alternatives de soutien financier. Remarquons en passant que les actions 3 et 4 sont considérées comme deux éléments clés d'une action de plus grande ampleur.

Effets de l'action 4 sur le statut des enseignants

Puisque les choses évoluent incontestablement dans la plupart des pays européens en direction d'un début d'acceptation volontaire des standards internationaux, dans l'éducation en général et l'éducation aux langues en particulier, l'idée du groupe de travail revient simplement à institutionnaliser un processus qui est déjà en cours. En donnant corps à cette initiative, les organismes décideurs nationaux et internationaux doteraient l'éducation aux langues d'un principe directeur à la base, ce qui va tout à fait dans leur sens. Le nouveau modèle engloberait un vaste éventail de programmes de

formation des enseignants et obligerait également les prestataires de la formation initiale et continue des enseignants à se préparer aux nouveaux défis.

Si le projet de mettre en place un tel groupe de travail coordonné à l'échelle internationale devait se réaliser, cela rehausserait considérablement le statut des enseignants en langues. L'image controversée de « novateur créatif » ferait place au rôle du « novateur en profondeur ». Les enseignants en langues pourraient être ceux qui transmettent la dimension européenne, les standards internationaux de qualité. Et ils seraient extrêmement motivés à partager ce nouveau contenu, les approches novatrices, et à les exploiter en collaboration avec tous les autres intervenants dans le grand jeu de l'éducation. Les objectifs professionnels seraient ainsi partagés et le statut non seulement des enseignants en langues, mais de tous les enseignants y gagnerait considérablement!

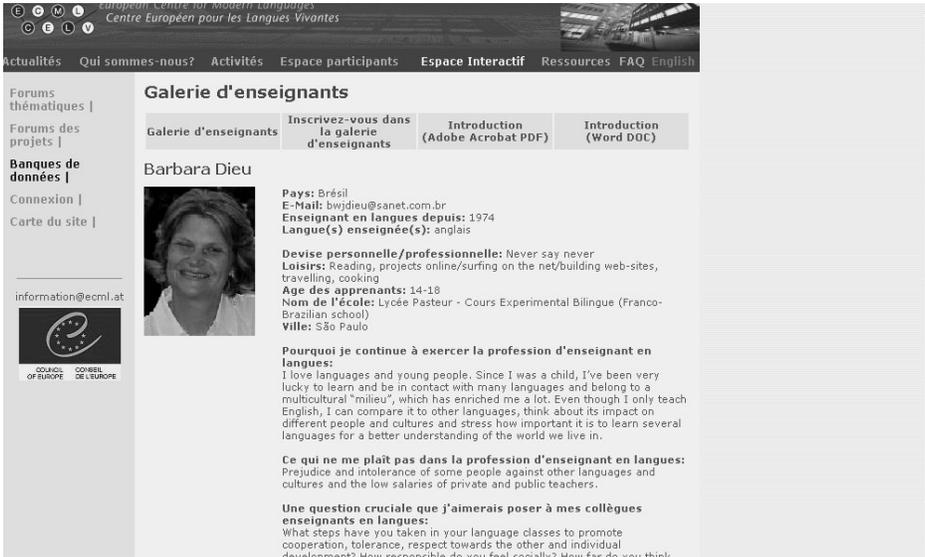
Et maintenant, où allons-nous?

La description des quatre points d'action ci-dessus n'entendait pas préciser en détail comment ces mesures visionnaires devraient être planifiées et mises en œuvre. Nous souhaitions tout simplement présenter et justifier une série de réflexions, de préoccupations et de désirs de notre profession, un peu comme dans le Pays des merveilles. Après cela, c'est une période d'attente qui s'ouvre. Attendons de voir si ceux qui sont impliqués dans les processus de décision à quelque niveau que ce soit vont poursuivre la discussion sur une ou plusieurs des actions recommandées, les explorer et peut-être les reprendre à leur compte. Si cela devait arriver, des douzaines d'entre nous seront là pour préciser les idées, renforcer les justifications, contacter les individus et groupes de professionnels pour obtenir leur soutien, afin de contribuer à réaliser ce rêve.

Mais si l'attente est trop longue, nous reviendrons à la charge!

Annexe 1:

La page TOW (Enseignant de la semaine) de Barbara Dieu



The screenshot shows the website of the European Centre for Modern Languages (ECML) / Centre Européen pour les Langues Vivantes. The page is titled 'Galerie d'enseignants' and features a profile for Barbara Dieu. The profile includes a photo, her name, and various biographical details. The website has a navigation menu at the top with links like 'Actualités', 'Qui sommes-nous?', 'Activités', 'Espace participants', 'Espace Interactif', 'Ressources', 'FAQ', and 'English'. On the left side, there are links for 'Forums thématiques', 'Forums des projets', 'Banques de données', 'Connexion', and 'Carte du site'. At the bottom left, there is a logo for the Council of Europe.

European Centre for Modern Languages
Centre Européen pour les Langues Vivantes

Actualités Qui sommes-nous? Activités Espace participants Espace Interactif Ressources FAQ English

Forums thématiques |
Forums des projets |
Banques de données |
Connexion |
Carte du site |

information@ecml.at


COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Galerie d'enseignants

Galerie d'enseignants	Inscrivez-vous dans la galerie d'enseignants	Introduction (Adobe Acrobat PDF)	Introduction (Word DOC)
-----------------------	--	----------------------------------	-------------------------

Barbara Dieu



Pays: Brésil
E-Mail: bwjdiou@sanet.com.br
Enseignant en langues depuis: 1974
Langue(s) enseignée(s): anglais

Devise personnelle/professionnelle: Never say never
Loisirs: Reading, projects online/surfing on the net/building web-sites, traveling, cooking
Age des apprenants: 14-18
Nom de l'école: Lycée Pasteur - Cours Experimental Bilingue (Franco-Brazilian school)
Ville: São Paulo

Pourquoi je continue à exercer la profession d'enseignant en langues:
I love languages and young people. Since I was a child, I've been very lucky to learn and be in contact with many languages and belong to a multicultural "milieu", which has enriched me a lot. Even though I only teach English, I can compare it to other languages, think about its impact on different people and cultures and stress how important it is to learn several languages for a better understanding of the world we live in.

Ce qui ne me plaît pas dans la profession d'enseignant en langues:
Prejudice and intolerance of some people against other languages and cultures and the low salaries of private and public teachers.

Une question cruciale que j'aimerais poser à mes collègues enseignants en langues:
What steps have you taken in your language classes to promote cooperation, tolerance, respect towards the other and individual development? How recognizable do you feel yourself? How far do you think

Source: Site web du CELV: <http://www.ecml.at/interactive/tow.asp?t=11&l=F>

Annexe 2:

Questionnaire: « Convictions des participants aux ateliers à propos de leurs valeurs de carrière et de leurs gratifications professionnelles »

Le questionnaire d'origine, « *Convictions des participants aux ateliers à propos de leurs valeurs de carrière et de leurs gratifications professionnelles* », a été distribué aux participants des deux ateliers.

Cette enquête a pour but d'identifier certains facteurs influençant, motivant et renforçant les enseignants en langues dans le contexte européen. Le questionnaire porte sur la satisfaction par rapport au travail actuel, ainsi que par rapport à la carrière professionnelle. Il se compose de deux volets, adaptés d'après l'enquête de Kassagby, Boraie & Schmidt dans Zoltan Dörnyei & Richard Schmidt, *Motivation and second language acquisition*, University of Hawai'i Press, Honolulu, 2001.

Premier volet

Indiquez pour chacun des points ci-après *quelle importance vous attachez personnellement à cet aspect d'un travail idéal*, en entourant le chiffre correspondant sur l'échelle figurant sous chaque aspect. Les notes de l'échelle ont la signification suivante:

- 5 = très important
- 4 = assez important
- 3 = sans avis
- 2 = assez peu important
- 1 = sans aucune importance

1. Gagner un bon salaire.
1 2 3 4 5
2. Avoir des horaires souples.
1 2 3 4 5
3. Sécurité de l'emploi.
1 2 3 4 5
4. Avantages annexes.
1 2 3 4 5
5. Avoir des règles et des procédures claires.
1 2 3 4 5
6. Avoir une charge de travail que l'on peut assumer.
1 2 3 4 5
7. Bénéficier d'un traitement équitable dans l'institution.
1 2 3 4 5
8. Avoir un supérieur qui tient compte des suggestions et des plaintes.
1 2 3 4 5
9. Avoir un supérieur qui assure une direction claire.
1 2 3 4 5
10. Variété suffisante des tâches / types d'activités.
1 2 3 4 5
11. Travailler pour une institution éducative de renom.
1 2 3 4 5
12. Avoir une profession qui jouit d'un certain prestige.
1 2 3 4 5
13. Avoir un titre professionnel prestigieux.
1 2 3 4 5

14. Avoir la liberté de faire le nécessaire pour effectuer un bon travail d'enseignement.
1 2 3 4 5
15. Etre autorisé(e) à gérer de façon créative les problèmes des étudiants/élèves.
1 2 3 4 5
16. Etre impliqué(e) dans le processus de définition des objectifs.
1 2 3 4 5
17. Etre en mesure d'introduire des changements sans aucun problème.
1 2 3 4 5
18. Avoir un travail que je peux effectuer de mon mieux.
1 2 3 4 5
19. Etre promu(e) à un poste supérieur à un moment donné de ma carrière.
1 2 3 4 5
20. Avoir un travail qui me pose des défis.
1 2 3 4 5
21. Avoir un travail dans le cadre duquel je peux apprendre et développer mes compétences au maximum.
1 2 3 4 5
22. Avoir des contacts avec des professionnels dans le domaine de l'enseignement de l'anglais.
1 2 3 4 5
23. Retour d'information fréquent à propos de l'efficacité de mon travail.
1 2 3 4 5
24. Pouvoir travailler de façon indépendante et faire preuve d'initiative.
1 2 3 4 5
25. Etre apprécié(e) par mes élèves/étudiants.
1 2 3 4 5

26. Etre apprécié(e) par mes supérieurs.

1 2 3 4 5

27. Reconnaissance de mes mérites d'enseignement.

1 2 3 4 5

28. Vraiment aider mes élèves / étudiants à apprendre l'anglais.

1 2 3 4 5

29. Avoir de bons rapports avec mes collègues.

1 2 3 4 5

30. Avoir des rapports amicaux avec mes élèves / étudiants.

1 2 3 4 5

31. Avoir des bons rapports avec mon ou mes supérieurs.

1 2 3 4 5

32. Avoir de bons rapports avec les parents d'élèves.

1 2 3 4 5

33. Travailler en équipe avec d'autres enseignants.

1 2 3 4 5

34. Avoir un travail gratifiant et stimulant.

1 2 3 4 5

35. Avoir un travail auquel je prends plaisir.

1 2 3 4 5

36. Avoir un travail dans le cadre duquel je me sens décontracté(e) et ai l'esprit en paix.

1 2 3 4 5

Deuxième volet

Veillez lire les affirmations ci-après et évaluer dans quelle mesure elles s'appliquent à votre travail actuel. Les notes de l'échelle ont la signification suivante:

5 = tout à fait vrai

4 = vrai

3 = sans avis

2 = faux

1 = tout à fait faux

1. Je gagne un bon salaire.

1 2 3 4 5

2. J'ai des horaires de travail souples.

1 2 3 4 5

3. J'ai un emploi sûr.

1 2 3 4 5

4. J'ai des avantages annexes.

1 2 3 4 5

5. Il y a des règles et des procédures claires à mon travail.

1 2 3 4 5

6. J'ai une charge de travail que je peux assumer.

1 2 3 4 5

7. Je suis traité(e) de façon équitable dans l'institution.

1 2 3 4 5

8. Mon supérieur tient compte des suggestions et des plaintes.

1 2 3 4 5

9. Mon supérieur assure une direction claire.

1 2 3 4 5

10. Mon travail propose une variété suffisante des tâches / types d'activités.
1 2 3 4 5
11. Je travaille pour une institution éducative de renom.
1 2 3 4 5
12. L'enseignement de l'anglais est une profession qui jouit d'un certain prestige.
1 2 3 4 5
13. Mon titre professionnel est satisfaisant.
1 2 3 4 5
14. On m'accorde assez de liberté pour faire le nécessaire afin d'effectuer un bon travail d'enseignement.
1 2 3 4 5
15. La créativité est mise à l'honneur et récompensée.
1 2 3 4 5
16. Je suis impliqué(e) dans le processus de définition des objectifs de l'institution.
1 2 3 4 5
17. Je peux introduire des changements sans aucun problème.
1 2 3 4 5
18. J'ai un travail que je peux effectuer de mon mieux.
1 2 3 4 5
19. J'ai des perspectives d'avancement.
1 2 3 4 5
20. Mon travail me pose des défis.
1 2 3 4 5
21. Mon travail me donne la possibilité d'apprendre et de développer mes compétences au maximum.
1 2 3 4 5

22. J'ai suffisamment de possibilités de contact avec des professionnels dans le domaine de l'enseignement de l'anglais.

1 2 3 4 5

23. J'obtiens assez fréquemment un retour d'information à propos de l'efficacité de mon travail.

1 2 3 4 5

24. L'indépendance et l'initiative sont récompensées.

1 2 3 4 5

25. Mes élèves / étudiants m'apprécient.

1 2 3 4 5

26. Mon supérieur m'apprécie.

1 2 3 4 5

27. Les mérites d'enseignement sont reconnus.

1 2 3 4 5

28. Je sais que j'aide vraiment mes élèves / étudiants à apprendre l'anglais.

1 2 3 4 5

29. J'ai de bons rapports avec mes collègues.

1 2 3 4 5

30. J'ai des rapports amicaux avec mes élèves / étudiants.

1 2 3 4 5

31. J'ai de bons rapports avec mon ou mes supérieurs.

1 2 3 4 5

32. J'ai de bons rapports avec les parents d'élèves.

1 2 3 4 5

33. Le travail d'équipe est à l'honneur.

1 2 3 4 5

34. Mon travail est gratifiant et stimulant.

1 2 3 4 5

35. Je prends plaisir à mon travail.

1 2 3 4 5

36. Je me sens décontracté(e) et ai l'esprit en paix dans mon travail.

1 2 3 4 5

37. Je suis réellement satisfait(e) de ma profession d'enseignant.

1 2 3 4 5

38. Je suis réellement satisfait(e) de mon travail actuel.

1 2 3 4 5

39. Je changerai de carrière si j'en ai la possibilité.

1 2 3 4 5

40. Je changerai d'emploi si j'en ai la possibilité.

1 2 3 4 5

Référence

Kassabgy, O., Boraie, D., Schmidt, R., Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL, dans: Dörnyei, Z. et Schmidt R. (éd.), *Motivation and second language acquisition*, University of Hawai'i Press, Honolulu, 2001, pp. 213-230.

L'équipe de projet

Membres de l'équipe de coordination de projet

Mercè Bernaus est professeur à l'Universitat Autònoma de Barcelone, faculté de l'éducation. Elle enseigne la pédagogie de l'anglais et du français aux futurs enseignants du primaire et du secondaire. Elle a collaboré à différents projets européens et internationaux relatifs à l'acquisition d'une seconde langue. Elle s'intéresse avant tout à l'influence de la motivation et des attitudes sur l'apprentissage d'une seconde langue. Elle est co-auteur de manuels et de divers articles sur ce sujet.

Gabriela Matei a travaillé comme maître de conférences et formatrice d'enseignants à l'Université de l'Ouest, département d'anglais, à Timisoara, Roumanie, et se lance maintenant dans une carrière indépendante d'assistance-conseil, de formation et de recherche. Ses domaines d'intérêt particuliers sont le développement des enseignants, la formation des enseignants, la recherche des enseignants (étudiants), l'enseignement réflexif, la recherche qualitative et les aspects interculturels et politiques de l'enseignement de l'anglais aux locuteurs d'autres langues (TESOL). Elle a récemment obtenu son doctorat en éducation de l'Université d'Exeter.

Péter Rádai a commencé sa carrière comme enseignant d'anglais langue étrangère à l'école secondaire et primaire dans les années 1980 et travaille depuis 1991 pour le Centre de formation des enseignants d'anglais à l'Université Eötvös de Budapest, Hongrie. Il est impliqué dans la formation initiale et continue des enseignants depuis 1989, est co-auteur d'ouvrages de ressources et a contribué à diverses publications pour enseignants en langues vivantes. Ses intérêts professionnels vont également au-delà de l'éducation aux langues; il poursuit actuellement des études de doctorat en pédagogie.

Derk Sassen a travaillé comme enseignant de néerlandais et d'allemand langues étrangères en Allemagne et aux Pays-Bas. A l'heure actuelle, il travaille comme coordinateur à la Talenacademie Nederland à Maastricht. Il coopère à plusieurs projets européens sur l'enseignement des langues étrangères. L'un de ses principaux axes d'intérêt est actuellement l'enseignement et l'apprentissage des langues voisines dans les régions frontalières. Il est co-auteur de plusieurs publications sur ce sujet.

Membre honoraire de l'équipe de projet

Frank Heyworth vit et travaille en Suisse et est Secrétaire général d'EAQUALS (Association européenne pour des services linguistiques de qualité). Il a participé à nombre de projets du Centre européen pour les langues vivantes – sur des aspects de la qualité, sur la formation des enseignants et sur l'organisation de l'innovation dans l'éducation aux langues.

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 Tisku 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 ALBERVILLIERS 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-ATHINA 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) 53 574 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

Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmieście 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 Monteviller
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>

Le statut des enseignants en langues

Péter Rádai (éditeur)

Vous sentez-vous respecté dans la salle des professeurs? Les parents d'élèves considèrent-ils que vous faites un travail valable? Les décideurs vous demandent-ils souvent votre avis sur l'enseignement des langues? L'enseignement des langues est-il considéré comme une profession ou plutôt une espèce de service bénévole? Les réponses de douzaines de nos collègues à ces questions nous ont montré qu'il y a un problème fondamental au niveau du prestige de l'enseignement des langues et de ceux qui le pratiquent.

Un groupe de professionnels, petit mais plein d'enthousiasme, a voulu relever ce défi – d'où ce livre. Que vous souhaitiez simplement vous pencher sur les présentations de la galerie de portraits *Enseignant de la semaine*, ou que vous désiriez rêver aux conditions idéales d'un métaphorique *Pays des merveilles des enseignants en langues*, bienvenue! Qui sait, peut-être compterez-vous bientôt déjà parmi les prochains à prendre les choses en main, à planifier et à mettre en œuvre une ou plusieurs des actions que nous recommandons pour rehausser le statut de la profession! Espérons-le! Notre groupe ne peut sans doute pas devenir plus enthousiaste qu'il l'est déjà, mais il doit grandir de façon substantielle afin de réaliser notre objectif commun, un statut professionnel plus élevé!



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui quarante-six 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 92-871-5226-8



9 789287 152268

15 € / 23 \$US

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