

**Living together in Europe in the 21st century:
the challenge of plurilingual and multicultural
communication and dialogue**

**Vivre ensemble au 21^e siècle:
le défi de la communication et du dialogue
plurilingues et pluriculturels**

Proceedings of the third colloquy
of the European Centre for Modern Languages
(Graz, Austria, 9-11 December 1998)

Actes du troisième colloque
du Centre Européen pour les Langues Vivantes
(Graz, Autriche, 9-11 décembre 1998)

European Centre for Modern Languages in co-operation with
Directorate General XXII of the European Commission

Centre Européen pour les Langues Vivantes en coopération avec
la Direction Générale XXII de la Commission européenne

Table of contents

Table des matières

Preface / Préface	5
<i>Michel Lefranc</i>	7
<i>Claude Kieffer</i>	9
Opening speeches / Discours d'ouverture	11
<i>Jacques Pécheur</i>	13
<i>Cornelia Grosser</i>	21
Round tables / Tables rondes	27
Round table I / Table ronde I	29
The challenge of plurilingual communication and dialogue	
Le défi de la communication et du dialogue plurilingues	
Report, <i>Frank Heyworth</i>	31
Aspects of plurilingualism, <i>Bernhard Kettemann</i>	33
Round table II / Table ronde II	35
The challenge of pluricultural communication and dialogue	
Le défi de la communication et du dialogue pluriculturels	
Compte rendu, <i>Jacques Pécheur</i>	37
Overcoming obstacles to plurilingualism, <i>Marina Katnić-Bakarsić</i>	41
Workshops / Ateliers	45
Workshop 1 / Atelier 1	47
Plurilingual awareness, plurilingual competences	
Sensibilisation au plurilinguisme, compétences plurilingues	
Moderator / Modérateur: <i>Gé Stocks</i>	
Presenter / Présentateurs: <i>David Marsh, Zuzanna Dziegielewska-Pecynska</i>	
Resource person / Personne resource: <i>André Valli</i>	
General introduction - Case Study: A diversified scenario for language learning - The Netherlands, <i>Gé Stocks</i>	49

CLIL (Content and Language Integrated Learning) - A framework for implementing plurilingual education originating from models of bilingual education, <i>David Marsh</i>	51
L'enseignement de la langue et l'enseignement des disciplines en situation bilingue, <i>Zuzanna Dziegielewska-Pecynska</i>	59
Une expérience d'enseignement de l'intercompréhension des langues romanes, <i>André Valli</i>	65
Workshop 2 / Atelier 2	71
Learning the language of the neighbour and the transborder co-operation in the area of modern languages Apprentissage de la langue du voisin et coopération transfrontalière dans le domaine des langues vivantes Moderator / Modérateur: <i>Albert Raasch</i> Presenters / Présentateurs: <i>Ruud Halink, Armand Zimmer</i>	
Rapport d'atelier, <i>Ruud Halink</i>	73
Coopération linguistique transfrontalière à l'exemple du travail de "KulturKontakt Austria", <i>Gerhard Kowar, Brigitte Sorger</i>	77
Apprentissage de la langue du voisin et coopération transfrontalière en SAR-LOR-LUX, <i>Armand Zimmer</i>	79
Exemples de pratiques dans les régions frontalières Pays-Bas / Allemagne / Belgique, <i>Ruud Halink</i>	81
Workshop 3 / Atelier 3	85
Recognising otherness and difference; pédagogie des échanges Reconnaissance de l'altérité et de la différence; pédagogie des échanges Moderator / Modérateur: <i>Gerhard Neuner</i> Presenters / Présentateurs: <i>Hermine Penz, Geneviève Zarate</i>	
General introduction - The intercultural approach in curriculum and textbook development, <i>Gerhard Neuner</i>	87
Exploring otherness, difference and similarity through social interaction, <i>Hermine Penz</i>	93
Frontières culturelles, pratiques sociales liées à la circulation transfrontalière des valeurs et des personnes et diffusion des langues, <i>Geneviève Zarate</i>	101

Workshop 4 / Atelier 4	105
Evaluation and recognition of language competences	
Evaluation et reconnaissance des compétences langagières	
Moderator / Modérateur: <i>Francis Debyser</i>	
Presenter / Présentateurs: <i>Bernhard Kettemann, Rolf Schärer</i>	
Rapport d'atelier: <i>Francis Debyser</i>	107
European Language Portfolio, <i>Francis Debyser</i>	113
Workshop 5 / Atelier 5	115
Teacher training and the changing role of the language teacher	
Formation des enseignants et évolution du rôle de l'enseignant de langues	
Moderator/ Modérateur: <i>Michael Wallace</i>	
Presenter / Présentateurs: <i>Hanna Komorowska, Péter Rádai</i>	
Workshop report, <i>Michael Wallace</i>	117
Teacher Education and Training. The Polish Case, <i>Hanna Komorowska</i>	123
Praxis Maximus, <i>Péter Rádai</i>	131
General report / Rapport général, <i>Jacques Pécheur</i>	141
Towards a better understanding of the theme of plurilingual and multicultural communication and dialogue.....	143
Mieux cerner la problématique de la communication et du dialogue plurilingues et multiculturels	147
Appendices / Annexes	151
Appendix 1 / Annexe 1: Programme	153
English version.....	155
Version française.....	165
Appendix 2 / Annexe 2: List of participants / Liste des participants.....	175

Preface

*by Michel Lefranc,
Executive Director of the European Centre for Modern Languages
(since June 1999)*

The third colloquy of the European Centre for Modern Languages (ECML) was attended by experts from more than thirty countries. The ambitious theme - "Living together in Europe in the 21st century: the challenge of plurilingual and multicultural communication and dialogue" - held considerable significance for the future of languages in Europe.

The colloquy once again demonstrated the excellent level of co-operation that exists between the Council of Europe's ECML and the European Commission's Directorate General XXII. Without this regular co-operation, grounded in mutual trust, the colloquy could not have taken place.

Warmest thanks are due to Jacques Pécheur for orchestrating the event, and to all the experts, co-ordinators, moderators and delegates who contributed to the round tables and workshops.

The colloquy provided an opportunity for general discussion and improved mutual understanding between specialists and institutions. It also paved the way for clear future guidelines on modern languages in Europe.

It came at the right time for all those present. It was right for the Council of Europe, the Common European Framework of Reference, the European Language Portfolio and preparation of the ECML's medium-term programme, and it was right for the European Commission, which was preparing Socrates II, Leonardo da Vinci II and Youth for Europe.

Préface

*Michel Lefranc,
Directeur exécutif du Centre Européen pour les Langues Vivantes
(depuis juin 1999)*

Le troisième colloque du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) a rassemblé des experts de plus de trente pays. Le sujet était ambitieux et d'un intérêt majeur pour le futur des langues en Europe: "vivre ensemble au 21^e siècle: le défi de la communication et du dialogue plurilingues et multiculturels".

Ce troisième colloque a démontré une fois de plus l'excellente collaboration qui existe entre le CELV du Conseil de l'Europe et la DGXXII de la Commission européenne. Sans cette coopération régulière reposant sur une confiance mutuelle, ce colloque n'aurait pas pu avoir lieu.

Un grand merci à Jacques Pécheur qui avait la charge de chef d'orchestre de ce colloque, à tous les experts, coordinateurs, animateurs ou simples participants qui ont participé aux tables rondes et aux ateliers.

Ce colloque a permis une réflexion globale, une meilleure compréhension mutuelle entre spécialistes et institutions et a ouvert le chemin vers des orientations claires à venir en matière de langues vivantes en Europe.

Le moment était opportun pour tous ceux présents; opportun pour le Conseil de l'Europe, pour le Cadre européen commun de référence, le Portfolio européen des langues, la préparation à la programmation à moyen terme du CELV; opportun pour la Commission européenne préparant Socrates II, Leonardo da Vinci II et Jeunesse pour l'Europe.

Preface

*by Claude Kieffer,
Executive Director of the European Centre for Modern Languages
(from July 1995 to June 1999)*

This colloquy is the third international colloquy organised by the European Centre for Modern Languages (ECML), Graz; it has again been organised in co-operation with the European Commission's DGXXII Education, Training and Youth.

In 1997, the theme of language diversification in Central and Eastern Europe was discussed; this year, a broader theme is proposed, namely that of **“Living together in Europe in the 21st century”** which seems to be the most complex and daunting challenge that Europe will be faced with in the decades to come.

In one of his latest publications (*“Pourrons-nous vivre ensemble? - Shall we be able to live together?”*), the French sociologist Alain Touraine shows that in the face of growing economic globalisation on the one hand, and the retreat into one's own identity on the other, the social link is threatened with dilution or fragmentation, - both trends seem indeed to clash with efforts deployed so far to foster a truly European citizenship - Europeans are challenged to build a genuinely open and multicultural society which would preserve both equality and differences in a renewed and broader democracy.

As “living together” begins at school, it is there, claims Touraine, that things have to change first.

We have to turn our backs, he says, on a system which is almost exclusively geared towards knowledge and reason. Schools should not abolish differences and deprive children of one part of themselves; they should highlight diversity and the recognition of the other and they should contribute to redressing the inequality of situations and opportunities, thus paving the way for the emergence of the “Subjects” (*sujets*) of tomorrow.

Préface

*Claude Kieffer,
Directeur exécutif du Centre Européen pour les Langues Vivantes
(de juillet 1995 à juin 1999)*

Ce colloque est le troisième colloque international organisé par le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV), Graz; il a été de nouveau organisé en coopération avec la Commission européenne, Direction Générale XXII - Education, Formation et Jeunesse.

En 1997, le thème était la diversification linguistique en Europe centrale et orientale; cette année, une thématique plus large est proposée, à savoir celle du **“Vivre ensemble en Europe au 21^e siècle”** qui semble être le défi le plus complexe et le plus redoutable que l’Europe doit relever dans les décennies à venir.

Dans l’une de ses publications les plus récentes (*“Pourrons-nous vivre ensemble?”*), le sociologue français Alain Touraine montre que face à la mondialisation de l’économie d’une part et les replis identitaires d’autre part, le lien social est menacé de dilution et de fragmentation - les deux tendances semblent en effet en contradiction avec la volonté de bâtir une authentique citoyenneté européenne - les Européens sont mis au défi de bâtir une société réellement ouverte et multiculturelle qui préserverait l’égalité et les différences dans le cadre d’une démocratie renouvelée et élargie.

Comme le “vivre ensemble” commence à l’école, déclare Touraine, c’est là que les choses doivent changer en premier.

Nous devons, dit-il, renoncer à un système qui est presque exclusivement tourné vers le savoir et la raison. L’école ne doit pas abolir les différences et priver les enfants d’une part d’eux-mêmes; elle devrait privilégier la diversité et la reconnaissance de l’Autre et corriger l’inégalité des situations et des chances, formant ainsi les “Sujets” de demain.

Opening speeches
Discours d'ouverture

Opening speech

Jacques Pécheur,

Chief editor of the magazine Le Français dans le Monde (Hachette)

Introductory remarks

Living together in the 21st century: it was this aspiration towards, or indeed decision in favour of, community (living together implies the desire to live) which dictated the choice of our theme.

Living together in the 21st century: the theme was taken from the title of Alain Touraine's recent book *Pourrons-nous vivre ensemble?*

This is a formidable question, and this colloquy's title has made it a formidable challenge. It is a challenge in terms of our current experience - which Alain Touraine analyses so closely in his book.

On the one hand, a globalised market - on the other, frustrated national identities. The face-off between market and identity generates two visions of the world: one which sees the Western model (market economics, parliamentary democracy and cultural tolerance) as gaining ground everywhere, and one which sees the world as a prey to savage cultural or religious conflict.

The thing which emerges from both is the separation of two worlds: the world of technologies and markets, and the world of cultures, instrumental reason, collective memory, signs and meanings.

It is as if individuals and communities had a straight choice between hurling themselves into the flood of data and commodities produced by mass society, and shielding their identity by falling back on a revitalised sense of community.

The challenge is formidable for Europe, which has chosen to be open, plurilingual and multicultural, and means to make the diversity of its local, regional and national linguistic and cultural heritage a source of enrichment and mutual understanding.

The challenge is formidable for schools. First of all, they are faced with young people whose learning process is becoming ever more chaotic - young people whose experiences succeed one another without ever coalescing to form a whole, who play several roles and live in several time frames.

Secondly, schools are faced with accelerating loss of community, which is weakening reference points both spatial and temporal - spatial because the new communications media are bringing the distant close, and temporal because the collective memory based on the things that people have shaped and lived through together is being lost, scattered and fragmented into individual or group memories. This loss of community also leads to a break with the reality principle, as people surrender to the wish to follow their own urges and instincts.

Thirdly, schools are faced with “virtualisation”, as the information networks detach themselves from human experience, with multimedia manufacturing an alternative reality, and the illustrated press increasingly relying on computer-generated images, rather than straight photographs.

Lastly, schools are faced with the new emphasis on self-image, self-development and freedom of the individual, which disconnects people from group projects.

It is clear from this analysis, which is borrowed from Alain Touraine, that languages have a strategic role to play. It is also clearer why the European Union and the Council of Europe have paid so much attention to the themes of language and culture.

This is why we insisted, when we presented the theme for this colloquy, that acquiring the ability to communicate in several languages and being able to experience several cultures are for every European today:

- a right and a necessity;
- a basis for improved co-operation - bilateral, trilateral and multilateral, territorial and cross-border, vocational and economic, cultural and academic, and also between associations and individuals;
- a guarantee of increased mobility and exchange;
- a guarantee of better access to information via the media and the information and communication technologies.

This is also why we thought it right to stress that the Council of Europe and the European Union are committed to projects and activities:

- which allow individuals and groups to overcome the language and culture barrier, and decompartmentalise education, training and research;
- which promote and develop physical and virtual mobility;
- which help to give people a sense of belonging.

As Touraine observes, nothing is further from multiculturalism than breaking the world down into national, regional or other cultural units, which know nothing of one another, and have one obsessive ideal - a stifling homogeneity and purity.

Culture and community must not be confused, because no modern society which is open to change and exchange enjoys complete cultural homogeneity, and because cultures are constructs which evolve by adapting to new experiences.

Programmes such as the European Union's, which are concerned with transnational mobility, lifelong education, fresh approaches to language teaching, access to new multimedia environments and, through the Netdays projects, raising awareness of the information and communication society, are part of this process of enriching life together for Europeans.

The same is true of Council of Europe initiatives. The *Common European Framework of Reference* and the *European Language Portfolio* are planning tools which are intended to support linguistic diversification, promote lifelong learning and increase learner autonomy.

The task of this colloquy, run by the European Centre for Modern Languages, is to consider in practical terms how new approaches, born of the meeting of our cultures and histories, can help to promote these developments.

Discours d'ouverture

Jacques Pécheur,

Rédacteur en chef de la revue Le Français dans le Monde (Hachette)

Introduction générale

Vivre ensemble au 21^e siècle, c'est un choix de société, une volonté (vivre ensemble implique en effet vouloir vivre) qui ont présidé au choix de ce thème.

Vivre ensemble au 21^e siècle, le choix de ce thème est parti du titre d'un livre récent d'Alain Touraine: *Pourrons-vous vivre ensemble?*

Question redoutable que le titre de ce colloque a transformé en défi redoutable. Défi au regard de ce que nous sommes en train de vivre et dont on trouve une analyse très serrée dans le livre d'Alain Touraine.

D'un côté, un marché globalisé, de l'autre des identités nationales exaspérées. Le face-à-face entre marché et identité aboutit à deux représentations du monde: l'une qui voit le modèle occidental, (économie de marché, démocratie parlementaire, tolérance culturelle) s'imposer partout; l'autre qui voit le monde comme dominé par des guerres culturelles ou religieuses radicales.

Ce qui apparaît à travers l'une et l'autre de ces représentations, c'est la dissociation de deux univers: celui des techniques et des marchés; celui des cultures, de la raison instrumentale, de la mémoire collective, des signes et du sens.

Comme si les individus et les sociétés n'avaient le choix qu'entre se jeter dans le flux des informations et des produits de la société de masse; ou protéger son identité par un repli, une reconstruction de la communauté.

Défi redoutable pour une Europe qui s'est choisie ouverte, plurilingue, multiculturelle; qui entend que cette diversité, qui touche son patrimoine linguistique et culturel, ses diversités locales, régionales, nationales, soient une source d'enrichissement et de compréhension réciproque.

Défi redoutable pour l'école: cette école, elle est d'abord confrontée à des jeunes à l'éducation de plus en plus chaotique; des jeunes aux prises avec des expériences qui ne s'intègrent pas, mais se juxtaposent; des jeunes qui jouent plusieurs rôles et vivent plusieurs temps.

L'école est ensuite confrontée à une désocialisation qui s'accélère et qui se traduit par un affaiblissement des repères dans le temps et dans l'espace: l'espace du fait des moyens de communication qui rendent le lointain très proche; dans le temps par la perte d'une mémoire collective soudée autour de la création et de la collectivité, dispersée, atomisée en mémoires individuelles ou collectives. Cette désocialisation se traduit également par une rupture avec le principe de réalité et la soumission au désir et à la recherche d'une libération pulsionnelle.

L'école est aussi confrontée à une déréalisation qui voit les réseaux informationnels se détacher de l'expérience humaine: avec le multimédia qui fabrique du virtuel, du représenté; dans la presse, les magazines qui ont de plus en plus recours à des photos conceptualisées et non d'actualité.

L'école est enfin confrontée à la place prise par l'auto-estime, l'autodéveloppement, l'autonomie qui déconnectent de tout projet collectif.

À la lumière de ces analyses empruntées à Alain Touraine, il est clair que les langues sont conduites à occuper une place stratégique et on comprend mieux pourquoi l'Union européenne et le Conseil de l'Europe ont accordé une attention toute particulière aux langues et aux cultures.

C'est la raison pour laquelle nous avons tenu à rappeler dans la présentation de la problématique de ce colloque, que:

“Permettre l'acquisition de la capacité à communiquer dans plusieurs langues, assurer la possibilité de faire l'expérience de plusieurs cultures est aujourd'hui pour chaque Européen:

- un droit et une nécessité;
- la base de l'intensification des coopérations bi, tri ou multilatérales, mais aussi territoriales et frontalières, professionnelles et économiques, culturelles et universitaires, associatives et individuelles”;
- l'assurance d'un développement accru de la mobilité et des échanges;
- la garantie d'un meilleur accès à l'information à travers les médias et les technologies de l'information et de la communication.

C'est la raison pour laquelle nous avons cru bon de rappeler l'engagement du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne dans des projets et des actions:

- qui fournissent un dépassement individuel et collectif de la frontière des langues et de culture; un décloisonnement en matière d'éducation, de formation et de recherche;
- qui encouragent la mobilité effective, développent la mobilité virtuelle;
- qui concourent à la formation d'un sentiment d'appartenance.

Comme nous le rappelle Alain Touraine, rien n'est en effet plus éloigné du multiculturalisme que la fragmentation du monde en espaces culturels nationaux, régionaux ou autres, étrangers les uns aux autres, obsédés par l'idéal d'homogénéité et de pureté étouffants.

Culture et communautarisme ne sauraient en effet être confondus parce qu'aucune société moderne ouverte aux échanges et aux changements n'a d'unité culturelle complète et que les cultures sont des constructions qui se transforment en réinterprétant des expériences nouvelles.

Les initiatives telles que celles de l'Union européenne, qui touchent la mobilité transnationale, la formation tout au long de la vie, un renouvellement des approches dans l'enseignement des langues, l'accès à de nouveaux environnements multimédias, les projets *Netdays* liés à la prise de conscience de la société de l'information et de la communication participent à cet enrichissement d'un vivre ensemble européen et citoyen.

Il en va de même des propositions du Conseil de l'Europe. Le *Cadre européen commun de référence*, le *Portfolio européen des langues* sont des instruments de planification qui visent à soutenir la diversification des langues, postulent un apprentissage tout au long de la vie, aident à promouvoir l'autonomie du sujet.

Il revient à ce colloque du Centre Européen pour les Langues Vivantes d'examiner pratiquement de quelle manière d'autres approches nées de la confrontation de nos cultures, de nos histoires, peuvent favoriser ces évolutions.

Opening speech

*Cornelia Grosser,
European Commission*

It is a great honour for me to represent the European Commission at this, the ECML's third annual colloquy, and take part in the proceedings of the next two days.

It is my pleasure to convey to you the good wishes of Mr Lenarduzzi, the acting Director General of DG XXII, for the colloquy's success - and special greetings from Ms Sylvia Vlaeminck, who would be addressing you now, if personal reasons had not prevented her from attending.

This colloquy's theme - plurilingual and multicultural communication and dialogue - is a key one for the European Union, which upholds the principle of linguistic pluralism. Being able to communicate in several languages and various cultural environments is one vital aspect of European citizenship. That is why the European Union attaches special importance to language learning.

Although my speaking time is limited, I think it may be useful to give you a brief overview of recent developments in the implementation of Socrates and Leonardo da Vinci, the two Community programmes which are helping to strengthen linguistic diversity in Europe.

There have been some major changes since the last colloquy in 1997. The two programmes - Socrates for education, and Leonardo da Vinci for vocational training - have gradually been expanded to the countries of Central and Eastern Europe. At present, in addition to the fifteen EU and the three European Economic Area countries, nine new states are taking part in these programmes: Hungary, Romania, the Czech Republic, the Slovak Republic, Poland, Cyprus and, since November, the Baltic states. Bulgaria and Slovenia will soon be joining them.

At the last colloquy, Eurydice, the information network on education in Europe, made a presentation. You may like to note that it will be producing a publication, giving up-to-date information on language learning in 29 European countries, next year.

The second-generation programmes, Socrates II, Leonardo da Vinci II and Youth for Europe, will be starting in 2000. On the basis of the Commission's proposal, the Education Council reached initial agreement on Leonardo da Vinci II and Socrates II on 4 December. The negotiations will continue.

The chief aim of these programmes is to strengthen the European dimension. I should like to say something about the role which languages will play in this. Language learning will be part of all the programmes' vertical initiatives, which match the various types of education: *Comenius* for schools, *Erasmus* for higher education, and *Grundtvig*

for other learning paths. Four *Lingua* projects from the current scheme will be transferred to *Comenius*.

A future horizontal *Lingua* project will supplement the sectoral activities. It will focus on the various aspects of language policy, and incorporate lifelong learning, with the aim of turning out multilingual citizens. It will include the following sub-projects:

- raising awareness of the importance of learning languages;
- targeted initiatives to disseminate innovations;
- networking of resource centres;
- devising teaching methods and materials.

I should also like to mention the Commission's work on implementation of its 1995 *White Paper*, "Teaching and learning: towards the cognitive society". The fourth of the five goals set out in that text is a good command of three Community languages: everyone must be able to acquire two languages in addition to his/her own.

Various approaches are being used to implement the *White Paper*. You can find the details on Internet, via the Europa server. For example, a *European Label* has been introduced for innovative measures in language teaching and learning, the aim being to encourage the people who devise them and publicise the results. The label is awarded nationally by the member states. Most of them will have done this by January 1999, and a European event will take place in March.

Other areas addressed by the *White Paper* are language teaching from an early age, the use of foreign languages to teach other subjects (the Commission has helped to set up EuroCLIC, a network for promotion and information-sharing), multilingual comprehension, the quality of teaching methods and materials (this is covered by a handbook which also draws on the experience gained with the Council of Europe's *Framework of Reference*) and ways of improving the exchange of information (the Commission is supporting the setting-up of a virtual resource centre).

Several of these themes will be discussed in greater depth in the colloquy workshops. I am sure that the work sessions will give us an opportunity to exchange views on the various topics in which we share an interest.

Before concluding, I should like to emphasise the significance that the European Union attaches to the Council of Europe's projects and activities. Co-operation with the Council and the ECML in the language learning field is one of the European Commission's priorities. Commission and Council of Europe officials are in regular contact. This colloquy, the third that the ECML has organised with the Commission, gives us a splendid opportunity to pull together in pursuit of shared aims. And so the colloquy's results - projects that we can develop together - are also of great interest to the Commission.

It only remains for me to thank the staff of the ECML for their excellent work on preparing and organising this event and to wish you all two days of stimulating and valuable debate. Thank you.

Discours d'ouverture

*Cornelia Grosser,
Commission européenne*

Je suis heureuse de pouvoir représenter la Commission européenne au troisième colloque annuel du CELV et de pouvoir participer aux travaux pendant les deux prochains jours.

J'ai le plaisir de vous transmettre les vœux pour un bon travail de la part de M. Lenarduzzi, notre Directeur général f.f. à la DGXXII, et surtout les salutations de Mme Sylvia Vlaemnick, qui voulait être là à ma place, mais qui a été empêchée de venir pour des raisons personnelles.

Le thème de ce colloque, la communication et le dialogue plurilingues et pluriculturels, est une préoccupation centrale de l'Union européenne, suivant le principe du pluralisme linguistique qu'elle défend. Savoir communiquer dans plusieurs langues et dans des environnements culturels différents est essentiel pour la construction de la citoyenneté européenne. C'est pourquoi l'Union européenne attache une importance particulière à l'apprentissage des langues.

Il me paraît utile - même si le temps pour mon intervention est limité - de donner un bref aperçu sur les développements récents dans la mise en œuvre des deux programmes communautaires, Socrates et Leonardo da Vinci, qui contribuent à renforcer la diversité linguistique en Europe.

Quelques changements importants se sont produits depuis le dernier colloque en 1997. Les deux programmes, Socrates pour le domaine de l'éducation et Leonardo da Vinci pour la formation professionnelle, ont été ouverts progressivement aux pays de l'Europe centrale et orientale. Actuellement, outre les quinze pays de l'Union et les trois de l'Espace économique européen, neuf nouveaux pays participent déjà aux programmes Socrates et Leonardo: il s'agit de la Hongrie, la Roumanie, la République tchèque, la République slovaque, la Pologne, Chypre et, depuis novembre, des pays baltes. La Bulgarie et la Slovénie suivront bientôt.

Lors du dernier colloque, Eurydice, le réseau européen d'information sur l'éducation en Europe, a fait une présentation et je voudrais vous annoncer déjà une publication préparée par Eurydice qui fera le point de l'apprentissage des langues en Europe dans les vingt-neuf pays et qui sera disponible l'année prochaine.

A partir de l'an 2000, il y aura la deuxième génération des programmes: Socrates II, Leonardo da Vinci II et Jeunesse pour l'Europe. Sur la base de la proposition faite par la

Commission, le Conseil de l'Education a trouvé un premier accord sur Leonardo da Vinci et Socrates II le 4 décembre. Les négociations se poursuivront.

L'objectif principal des programmes est de renforcer la dimension européenne. Je voudrais parler de la place que les langues y occuperont: l'apprentissage des langues sera présent dans toutes les actions verticales du programme qui correspondent aux différents secteurs d'éducation: *Comenius* pour les écoles, *Erasmus* pour les universités, *Grundtvig* pour les autres parcours éducatifs. Quatre actions Lingua du programme actuel seront reprises dans le *Comenius* futur.

La future action transversale *Lingua* sera complémentaire des actions sectorielles. Cette action couvrira les aspects variés d'une politique linguistique, elle intégrera l'apprentissage tout au long de la vie et visera le citoyen multilingue. Les sous-actions de *Lingua* concernent notamment:

- la sensibilisation à l'importance d'apprendre les langues;
- les activités de diffusion d'innovations ciblées;
- la mise en réseau des centres de ressources; et
- le développement de méthodes et matériels didactiques.

Je voudrais attirer votre attention encore sur les activités de la Commission dans le cadre de la mise en œuvre du *Livre blanc*. En 1995, la Commission a adopté le *Livre blanc* intitulé "Enseigner et apprendre: vers la société cognitive". Entre les cinq objectifs qui y sont fixés, le quatrième objectif concerne la maîtrise de trois langues communautaires: chacun doit pouvoir acquérir deux langues autres que sa langue maternelle.

La mise en œuvre du *Livre blanc* se fait au long de différents axes de travail. Vous trouverez des informations sur le sujet dans l'Internet sur le serveur Europa. A titre d'exemple, je mentionne la création d'un *Label européen* à attribuer aux initiatives novatrices dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues; son but est d'encourager les promoteurs et de diffuser les résultats. Sa mise en œuvre est assurée par les Etats membres. La grande majorité aura attribué le label national en janvier 1999; un événement au niveau européen aura lieu en mars.

D'autres sujets dans le contexte du *Livre blanc* sont l'enseignement précoce des langues, l'utilisation d'autres langues pour enseigner une matière (la Commission a contribué à établir un réseau d'information et de promotion, EuroCLIC), la compréhension multilingue, la qualité des méthodes et des matériels d'enseignement (celle-ci fait l'objet d'un guide qui prend en compte aussi l'expérience du *Cadre de référence* du Conseil de l'Europe) et l'amélioration de l'échange d'informations (la Commission appuie la création d'un centre de ressources virtuel).

Plusieurs de ces thèmes seront discutés et approfondis dans les ateliers du colloque. Je suis sûre que les sessions de travail nous permettront d'échanger nos vues sur les différents sujets communs.

Avant de conclure, je voudrais souligner l'importance que l'Union européenne accorde aux projets et activités du Conseil de l'Europe. Pour la Commission européenne, la coopération avec le Conseil de l'Europe et le CELV dans le domaine de l'apprentissage des langues constitue une priorité. Il y a d'ailleurs des contacts réguliers entre les collègues à la Commission et au Conseil de l'Europe. Le troisième colloque que le CELV organise en collaboration avec la Commission constitue une belle occasion pour poursuivre des objectifs communs par un travail conjoint. Dans ce contexte, les résultats du colloque, des projets susceptibles d'être développés conjointement, sont également d'un grand intérêt pour la Commission.

Il ne me reste plus qu'à remercier les collègues du CELV pour l'excellente préparation et organisation qui ont rendu possible notre rencontre et à vous souhaiter à tous deux journées d'échange intéressantes et enrichissantes. Merci pour votre attention.

Round tables
Tables rondes

Round table I:
**The challenge of plurilingual
communication and dialogue**

Table ronde I:
**Le défi de la communication
et du dialogue plurilingues**

Round table I: The challenge of plurilingual communication and dialogue

Report

*Frank Heyworth,
Eurocentre Foundation, Switzerland*

Themes for round table were:

- the challenge of plurilingualism:
 - the aims and objectives - educational and political of plurilingualism;
 - the issues to be faced and the obstacles to be overcome in promoting it;
 - some practical projects and pathways already explored to encourage plurilingual communication.

It is the policy of the Council of Europe's Modern Languages Project to meet the challenge of plurilingualism by stimulating initiatives in a number of domains - the encouragement of approaches to teaching partial competences; the promotion of opportunities for multilingual communication with each participant speaking his or her own language; the development of initiatives for the learning of minority or neighbour languages. Joe Sheils described the work of the Modern Languages Section¹ in these areas. Although there is general agreement with the worthiness of the aim, there are indeed obstacles to achieving the aims. National examination systems are not well adapted to assessing partial competences and teachers of "lesser taught" languages are often reluctant to limit their objectives to teaching comprehension rather than the full range of language skills.

Nevertheless a number of initiatives are taking place around Europe and the development of the European Language Portfolio, which gives value in its language biography section to the heritage languages of migrants, can play an important role in this. The Portfolio, with its encouragement of all kinds of language learning and its objective of providing additional motivation for language learning in schools and encouraging mobility of European citizens will contribute to meeting the challenge of plurilingual communication.

¹ Now: Modern Languages Division

There will be a major conference in Innsbruck in May 1999 to discuss the challenge of plurilingual communication with a view to encouraging further initiatives in this direction. An important feature of the follow-up will be the encouragement of research into plurilingual communication.

Gé Stoks described the linguistic diversity to be found in Holland where students in schools come from an enormous variety of linguistic backgrounds, both European and from outside Europe. A commitment in Amsterdam to provide instruction in their first language to all children revealed the extent of the problems - over 100 languages were represented in the city alone and the task of finding suitable instructors was a formidable one. The logistic and financial issues involved in providing opportunities for this rich stock of language knowledge to be preserved.

He described initiatives in Holland to promote exchanges between schools over the Dutch borders with France and Germany and this development of the teaching of "neighbour languages" is an important element in meeting the challenge of plurilingual communication. Exchanges between schools on both sides of the border were being organised, so that real cross-border communication was established. The Dutch education system showed how it was possible to achieve good results in teaching English plus two foreign languages in the school system.

Michel Candelier described initiatives teaching language and cultural awareness with very young children and demonstrated how genuine interest in intercultural matters could be successful and stimulating. It is vital to realise that the mission of the language educator is to deal with important questions like peace education. He pointed out that the separation of plurilingual and pluricultural challenges in the colloquy round table discussions was an artificial one and that language learning could never be achieved without the development of intercultural understanding.

He described how the work with young children based on "l'éveil de la langue" - the awakening of language awareness - was vital in the encouragement of a global awareness of language. It could only be achieved if it went hand in hand with a readiness to address important issues and he emphasised how positively even young children respond to being asked to give real views rather than the banalities of much language learning activity.

Bernhard Kettemann emphasised the need to provide practical approaches to the development of plurilingualism - the growth of English as a lingua franca is evident and it is important that the learning of other languages is presented as something both feasible.

Aspects of plurilingualism

*Bernhard Kettemann,
Department of English, University of Graz, Austria*

1. The aims of plurilingualism (what do we mean in real life terms?)

For me the aims of plurilingualism can be subsumed under one major goal, sustainable development for languages.

Sustainable development is the term given to economic and social development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.

Now applied to languages in Europe, this translates into the aim of keeping the usability of as many languages as possible at as high a level as possible. Acting local in this sense does not mean that we do not think global as well. I think there is no doubt at present that English is the language used for global communication, but this fact should not lead to the marginalisation or even minorization of other languages in Europe.

A free language market leads to language monopolies, just like in the world economy. We need to establish a European language policy. Clearly, a system of global languages leads to lessened opportunities for speakers of smaller languages. A European language policy should provide for equal opportunities. This will not be an easy task, but an eminently necessary one!

2. The obstacles we face in implementing plurilingualism

Clearly there are several obstacles on the road to plurilingualism: eg lack of motivation for learning lesser taught languages; inertia and the inflexibility of education systems in all members states; the rapid changes in communication media across Europe; the apparition of new linguistic styles and modes of communication.

3. Specific pathways and projects to promote plurilingualism to be usefully explored during the colloquy

Promising paths towards a widening and deepening of plurilingualism in Europe and possible means towards solving the present situation of what I call dual monolingualism, meaning a linguistic situation where the majority of Europeans speak a national language and English are:

eg changes in language policy that lead to the learning of more languages, but in shorter learning cycles, life-long learning of these and additional languages, an increase in general motivation and special incentives for language learning through the language portfolio idea, an increase in generalised language awareness.

**Round table II:
The challenge of pluricultural
communication and dialogue**

**Table ronde II:
Le défi de la communication
et du dialogue pluriculturels**

Table ronde II

Le défi de la communication et du dialogue pluriculturels

Compte rendu

Jacques Pécheur,
Rédacteur en chef de la revue Le Français dans le Monde (Hachette)

Remarques introductives pour un débat

Pluriculturel, interculturel, transculturel imposent un retour constant, un questionnement permanent du sens de ces expressions tant une banalisation les soumet aux risques d'une perte de sens, d'un détournement de contenu, du malentendu de l'évidence.

D'autant plus qu'il y a un idéal des relations interculturelles sur lequel tout le monde est d'accord: tout le monde est d'accord pour la paix, pour la coexistence dans la compréhension mutuelle, pour les échanges équilibrés, pour le dialogue efficace.

Or c'est précisément ce consensus qui fait problème, c'est lui qu'il conviendrait de débanaliser, d'interroger.

Car chacun sait que l'idéal n'est efficace que s'il reste en rapport avec le réel.

Or, à la base des relations interculturelles, il y a l'idée de la relativité des valeurs qui fondent les comportements et partant le renoncement à tout jugement.

De la même manière, les relations interculturelles excluent la comparaison, voire l'interdisent. Elles induisent une explication par le contexte culturel ou historique qui interdit l'exercice de la faculté de jugement et conduit à tout excuser ou justifier.

Au nom d'une vision communautariste et différentialiste des relations interculturelles qui enferme et protège chaque culture par une explication endogène de sa nature, que faire de la référence à l'Universel qui rend par exemple l'excision ou la torture injustifiables quelque soit le contexte dans lequel elles sont pratiquées?

De la même manière, les relations interculturelles posent le problème de l'identité. Parle-t-on d'une identité constituée par son unique cadre culturel de référence ou d'une identité en relation avec d'autres cultures, d'une identité qui naît de la prise de conscience de la différence.

Comment, par ailleurs, traiter la cohabitation entre xénophilie et xénophobie dans un monde de plus en plus éclaté où les sociétés valorisent soit les contacts avec les autres, soit leur isolement. D'un côté, une xénophilie manifestée par des désirs d'évasion, par le cosmopolitisme, le goût de l'exotisme; de l'autre, une xénophobie avec des références à la pureté du sang, à l'enracinement, au patriotisme.

Relever le défi du dialogue et de la communication pluriculturels présuppose un individu qui ne se considère pas comme appartenant à une culture homogène, mais participant de plusieurs cultures toujours soumise à traduction, à interprétation, envisageant cette appartenance non pas comme l'appartenance à un système mais à quelque chose de discontinu, fait d'une série de fragments d'origines diverses.

Relever le défi du dialogue et de la communication pluriculturels passe par le constat que toutes nos cultures en Europe sont faites d'assemblages et que c'est l'interrogation de ces assemblages qui assure la dynamique interne à un corps collectif particulier.

À partir de ces remarques, trois thèmes de réflexion ont été proposés aux participants, touchant:

- l'absence d'évidence du dialogue pluriculturel, les obstacles et les conditions de ce dialogue et de cette communication;
- le dépassement dans le dialogue, la rencontre, le projet de la multiplicité des frontières (publiques / privées; réelles / virtuelles; individuelles / collectives; globales / locales; etc.);
- l'éducation à la citoyenneté prenant en compte l'amélioration des compétences sociales, la transformation des représentations, le développement de compétences citoyennes (médiation, négociation, construction du projet).

Obstacles et conditions au dialogue et à la communication pluriculturels

La mise en cause du consensus a priori sur lequel reposent les relations interculturelles part de l'acceptation que communiquer, c'est articuler du consensuel et du dissensuel, c'est incorporer le différend ou, pour parler comme Habermas, ne pas craindre la confrontation des valeurs et avoir une éthique de la discussion.

Comme le rappellent Geneviève Zarate, puis Georges Lüdi et enfin Rolf Schärer, parler de dialogue et de communication pluriculturels, c'est d'abord un problème de mots. Et Georges Lüdi de réserver *inter* pour la convergence, la négociation, le mouvement; *pluri* pour la variation et *multi* à ce qui relève de la communauté, de la société. Pour Geneviève Zarate, c'est aussi le problème de champ, la nécessité de promouvoir une réflexion autonome sur la compétence pluriculturelle qui n'est pas seulement inscrite dans une compétence de communication ou appréhendée comme une compétence partielle.

Dans le passage du *moi* au *nous*, pour réaliser cette absorption nécessaire de l'altérité, Marina Katnić-Bakarsić distingue plusieurs types d'obstacles: des obstacles psychologiques (problèmes de représentations, de styles de vie), des obstacles collectifs (craintes du changement), des obstacles idéologiques (ethnocentrisme, stéréotype) et tout ce qui relève d'une crainte communautaire d'une absorption d'une communauté par une autre.

Parmi les obstacles, Geneviève Zarate relève ceux qui tiennent aux représentations véhiculées par les manuels; quant à Rolf Schärer, il préfère insister sur les outils tels que le *Portfolio* permettant de vaincre la barrière des cultures.

Dépasser la multiplicité des frontières

Parler des frontières ne relève pas de l'abstraction, c'est parler d'une réalité aussi bien politique que cartographique qui sous-tend des enjeux identitaires. Geneviève Zarate insiste d'ailleurs sur la nécessité de partir de la réalité conflictuelle et de se donner un certain nombre d'objectifs qui sont autant d'apprentissages de savoir-faire: savoir identifier des zones conflictuelles, savoir expliquer des comportements, savoir évaluer la qualité d'un système explicatif, autant de savoir-faire constitutifs du statut d'intermédiaire culturel "spécialiste du transit et non passeur en contrebande".

Georges Lüdi assigne au dialogue interculturel une fonction de déconstruction, de mise en question des frontières qui sont autant de textes, de constructions d'une réalité qui, au départ, n'existe pas. Marina Katnić-Bakarsić assimile même toutes ces frontières à des frontières virtuelles. Quant à Rolf Schärer, il invite à porter son regard au-delà de la frontière, à la dépasser et à s'intéresser à tous les outils qui invitent à le faire.

Éduquer à la citoyenneté

Vivre ensemble c'est donc fortifier la communauté, et pour fortifier la communauté, il faut fortifier la démocratie, la citoyenneté, c'est-à-dire fortifier le débat.

Si chacun a le droit à la parole, il a le devoir de donner le meilleur argument, d'écouter celui de l'autre.

Ainsi, pour Georges Lüdi, les systèmes de croyances et de valeurs doivent être remis en cause: parce qu'ils participent d'une immersion dans des systèmes de valeurs différents, l'éducation bilingue, les échanges longs sont à promouvoir.

Pour Geneviève Zarate, il revient aux sciences sociales, à l'enseignement de l'histoire, à l'éducation civique de prendre en charge l'éducation à la citoyenneté. Quand aux professeurs de langues, il leur appartient d'introduire les apprenants à l'aire culturelle de la langue cible et à différents points de vue sur l'histoire et sur le temps.

Marina Katnić-Bakarsić insiste, elle, sur le rôle de nouveaux moyens de communication comme espace dialogique et sans frontières.

Overcoming obstacles to plurilingualism

*Marina Katnić-Bakarsić,
Department of Slavonic Languages and Literatures,
University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina*

Any discussion regarding the challenge of pluricultural communication and dialogue should to my belief take into account the fact that there are every day less and less monocultural islands in Europe. And yet, in spite of that fact, both intercultural and pluricultural communication often remains only desirable, or at times an utopian goal.

The topic of this round table should involve discussion at several levels. First of all, we should define the obstacles to the pluricultural communication. Secondly, I would like to discuss the notion of borders and crossing the borders in the search for dialogue.

Obstacles in achieving pluricultural communication

There are many obstacles in achieving pluricultural communication. However, I should like to mention at least those that might be divided into the following groups:

- A) psychological;
- B) ideological;
- C) related to objective situation.

A) Psychologically, it is not always easy to accept the Other and Otherness; it is often easier to see the world as if divided between two opposite poles: I vs. They or We vs. They, or Us and Them. It can be observed even in the most trivial situations, like eg *ad hoc* formed teams at the picnic, not to mention the complex pluricultural situation which may become frightening for certain groups of people. In order to illustrate the common attitude toward the Otherness I often quote a very illuminative example given by Roman Jakobson: a German-speaking woman from a village in Switzerland was puzzled by her French speaking neighbour, so she said: "I can't understand why she calls cheese *fromage*, when *Käse* seems to me so much more natural (*Käse ist doch viel natürlicher!*)" (Jakobson, R., *Problèmes du langage*, Gallimard, p. 26. Cited from: Genette, Gerard, *Mimologiques / Voyage en Cratilie*, Editions du Seuil, 1976). It seems to me that this example could serve as a model for the attitude towards the language and culture of the Other.

The key issue in this respect is to create conditions that will enable people to overcome the boundaries of I (Ego). However, we should also try to avoid the other pole, i.e. uncritical acceptance of the Other, absolute fascination with it and rejecting one's own culture.

From this point of view even the development of intercultural awareness and, as related to it, development of metacognitive skills through education, is not always easily achieved. I would like to borrow the explanation for this from a fictional character in the A.S. Byatt's novel *Babel Tower*, who sees similar difficulties as a "reluctance of the brain to contemplate its operations" (Byatt 1996: 180).

We should at the same time be aware of the fear of changes; it can be argued that we often face the tendency to preserve the status quo. As a member of the curricula-developing team I myself have often witnessed colleagues asking questions like the following: "Why change something when we are used to the present educational system, to the present teaching styles?" Scepticism may also become an obstacle in this sense ("It can't be done", "Nothing can be changed even if we introduce intercultural awareness in our curricula", etc.).

B) Ideological obstacles are often the most difficult to overcome. Ethnocentricity, promotion of stereotypes and myths on one own's culture and the culture of the others, fostering dominance of the one language and one culture, especially if encouraged by politicians - may make it impossible to build bridges of dialogue and pluricultural communication.

C) Objective obstacles are usually those that we tend to ignore in our discussions. Nevertheless, they do exist, especially in countries of Eastern and Central Europe. I shall mention just some of them: lack of experts in the field, outdated teacher training, and last but not least, the lack of financial resources.

Beyond borders

The notion of border is one of the key theoretical - and practical - notions at the end of the 20th century. It is related to the post-structuralist and post-modern thought. This is why J. Derrida in his famous article "Living On: Border Lines" plays verbal games with the word *border*, introducing its synonyms: edge, brink, verge, boundary, limit (Derrida 1979: 81).

Everything can become a border - the important question is how to live at the border and how to build bridges? I should therefore regard building bridges as a metaphor for the challenge of pluricultural communication. At the same time, the notion of border does not necessarily imply negative connotation. The negative connotation is created only when there is no awareness of border and its meaning. Even at this round table there is a virtual border between the presenters and the audience: the discussion is an attempt to build the bridge across that border, or simply to show the possibility of meeting at the border. It can be argued that virtual borders and so-called "taboo-borders" are especially important as a challenge to the pluricultural dialogue.

As soon as a person crosses the borders of ethnicity, gender, social group, family, or culture in the broad sense of the word, he / she witnesses a kind of “conversion” (see discussion of this problem in Kramsch 1996). This conversion can be rewarding and illuminating - if the person is aware of it and is willing to accept it - or disappointing because it means losing one's established values, opinions or even one's place in the world. The sense of being forever “between” is not always pleasant; it can become very depressing or even frightening. People sometimes feel they do not belong anywhere, they feel lost, or are regarded so for they have crossed the borders. A possible example are so called “mixed marriages” or even living in a foreign culture or just in a foreign social group. The possible solution in similar situations is “looking for third places” (Kramsch 1996) (through education, through dialogue, through developing meta-cognitive processes, etc.). If we agree that these *third places*, however virtual they are, are based on critical approach to one's own culture as well as to the culture of the others, the ability to reflect on every social, ethnic and cultural role one might possess, it is then that we can understand the urgent need for reaching them.

The post-modern thought, which I find very appropriate for any discussion on pluricultural communication, does not believe in universal structures and codes. Nationalism and universalism are thus regarded just as the two complementary poles (Derrida 1979: 94). From this point of view, dialogue is possible only when it implies a constant negotiating and preserving two or more voices. Even the new ideology of pluriculturalism, plurilingualism, cross-culturalism can at some point become the new ONE and only principle, it can become MONOLOGUE in itself, however paradoxically it sounds. This “catch” is also to be avoided for it may create new boundaries and new borderlines.

People in certain countries of the world tend to regard all the words beginning with prefixes multi- or pluri- just as another fallacy of their politicians or as a form of domination by the leading nations in Europe. One of the tasks in this respect is to give back their “lost meanings” to these words, since they have to some extent become “buzz-words”.

How to create conditions for pluricultural communication?

Creating conditions for pluricultural communication should imply building the persons willing to accept the otherness, able to reflect on it and permanently negotiate their roles in the world. Dialogue and dialogic breakthrough are therefore necessary for crossing the borders and avoiding monologue-culture. All this is only possible provided that pluricultural communication and intercultural awareness gain their due place in education and media. Foreign language teaching, which is very important in this respect, is yet to be combined with other disciplines. This implies that developing pluricultural communication in education is possible only if introduced cross-curricularly.

I should also like to emphasize the role of the hypertext and multimedia in this respect: they enable the virtual mobility, and redefine the notion of border. Their structure is not linear, they are dialogic. At the same time they can metaphorically be regarded as the Borges' "garden with the forking paths" opening up the infinite possible "third places" and showing the relativity of every border.

Bibliography

Byatt, A.S., *Babel Tower*, London: Chatto&Windus, 1996.

Derrida, J., "Living on: Borderlines", in: Bloom, H., Man, P. de, Derrida, J., *et al. Deconstruction and criticism*, New York: Continuum, pp. 75-176, 1979.

Kramsch, C., *Context and culture in language teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1996.

Workshops
Ateliers

Workshop 1:
Plurilingual awareness,
plurilingual competences

Atelier 1:
Sensibilisation au plurilinguisme
et compétences linguistiques

Moderator / Modérateur:
Gé Stocks, Netherlands / Pays-Bas

Presenters / Présentateurs:
Zuzanna Dziegielewska-Pecynska, Poland / Pologne
David Marsh, Finland / Finlande

Resource person / Personne ressource:
André Valli, France

General introduction

Gé Stoks,

SLO, Institute for Curriculum Development, Enschede, Netherlands

Developing plurilingual awareness and plurilingual competence is one of the key issues for both the Council of Europe and the European Commission. During the workshop ways of making a diversified offer for language learning will be examined. The following issues will be considered:

1. scenarios for diversified language learning;
2. the role of partial competences;
3. strategies for learning several languages simultaneously;
4. the role of language awareness courses;
5. foreign languages as a medium of instruction;
6. methodological issues of bilingual education.

Case study:

A diversified scenario for language learning - The Netherlands

With the reform of junior and upper secondary general education the possibilities for learning several languages have increased. Solutions for the diversification problem have been found in:

- offering partial competences (reading and oral / aural skills);
- offering possibilities for learning lesser taught languages at both the beginning of junior secondary and upper secondary general education;
- possibilities of offering heritage languages (as fully accepted languages) in the school system.

The traditional position of English as a first foreign language has been maintained, although the time available has been reduced in favour of other languages, mainly German and French.

It is now possible to study the following languages:

- English;
- German;
- French;
- Spanish;
- Russian;
- Italian;
- Turkish;
- Arabic.

Recently the Institute for Curriculum Development has been commissioned to give an advice with respect to the levels that can be achieved for Modern Greek and Portuguese, for which materials have been developed and piloted with the help of Socrates / Lingua grants.

In addition, an exploratory study into possibilities of offering languages such as Hind(ustan)i, Chinese and Papiamento (a language spoken in the Dutch Caribbean) has been commissioned.

Issues to be examined (possibly in joint projects):

- What should a curriculum for partial competences look like (content elements)?
- Which partial competences are feasible in which conditions or circumstances: reading, oral competences, for beginners, or only on the basis of a general course?
- With so many languages in the schoolsystem: how to improve co-ordination of language learning in schools? Are there strategies for learning several languages simultaneously?
- The role of language awareness programmes.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) - A framework for implementing plurilingual education originating from models of bilingual education

*David Marsh,
Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland*

Introduction

What is Bilingual Education?

Historically, the concept of bilingual education has been used since the establishment of formal educational systems catering for different language groups, as in the use of Greek and Latin in former centuries.

Understood in its widest sense, this term refers to the teaching of a language, or teaching through a language, to learners who may be found in five key contexts:

- minority immigrant;
- minority non-immigrant;
- selected (often advantaged);
- migrant;
- majority language.

In Europe and beyond, several initiatives and considerable research responding to different realities has been conducted with these groups. There is no single model which can be considered specifically suitable for any of these five types of learner, or which can be applied in different regional environments. Some researchers describe up to 3 000 interrelated variables which could account for a bilingual educational environment. In consequence, there is frequently an absence of appropriate terminology for the diverse educational contexts of what is widely referred to as bilingual education.

Objective IV of the European Commission's 1996 White Paper "Teaching and Learning - Towards the Learning Society" argues that school-leavers should have some proficiency in three community languages. Since the early 1990s much attention has been given to the range of types of bilingual education found across Europe. By drawing on the interrelatedness of these contexts, seeking commonality and identifying core elements in relation to majority language students, that is where the learner's first language is generally the dominant language in the surrounding wider environment, the educational approach known as Content and Language Integrated Learning (CLIL) has become recognized in its own right as a practical means by which to achieve Objective IV.

Some types of CLIL are specifically plurilingual in orientation, that is they allow for development of more than one additional language. The methodologies are specifically characterised by the use of a modern foreign language as the language of instruction in a subject other than formal language teaching itself.

CLIL can be thought of as a generic “umbrella term” which encompasses a wide range of initiatives in which the learning of second / foreign languages and other subjects has a joint curricular role in education. Usage of this term allows us to consider the myriad variations of such education without imposing restrictions which might fail to account for school or regional-specific implementation characteristics.

CLIL has been increasingly viewed as a useful term because it does not give emphasis either to language teaching and learning, or to content teaching and learning, but sees both as integral parts of the whole. It allows discussion to rise above dogma and professional territorial concerns. It does not replace activity-specific terms, but allows for focus on the shared overall objectives of the methodologies under discussion.

As a generic term CLIL could be viewed as encompassing phrases such as:

- immersion;
- language-enhanced content learning;
- teaching non-language subjects through a foreign / second language;
- teaching content through a foreign language;
- mainstream bilingual education;
- plurilingual education;
- content-based language teaching;
- language-enriched education;
- two-way bilingual education;
- bilingual education.

Why adopt a plurilingual education approach?

Throughout Europe, excellence in formal language instruction clearly exists in which theoretical and pragmatic concerns are successfully incorporated into curricula. However, such instruction is frequently constrained by limited availability of time and resources.

In order to achieve a greater degree of multilingualism, particularly in non-mother tongue community languages, a cost-effective and professionally acceptable alternative needs to be implemented. A plurilingual education approach provides a context in which subject matter may be taught in a second or third language-enhanced environment.

Such “linguistically-enhanced education” requires varying degrees of exposure, to various languages in selected subjects. By definition, it does not mean confining the linguistic exposure to a single non-mother tongue language, although this will be the case within a specific period of learning.

In one scenario, a child may be introduced to this approach at pre-school and continue through to tertiary level. In another, a young adult may commence plurilingual education at vocational or professional education levels.

It could be argued that the plurilingual approach is marked by egalitarianism by opening doors for a wider range of young people than that which formal language instruction has been able to reach in the past. It does not replace formal language instruction, but complements it, and in so doing, introduces an educational context to which more traditional language teaching needs to be adapt.

These are early days but we are looking at a functional means by which to approach previously idealistic aims. As it is heavily interrelated to other approaches which are under the bilingual education umbrella, plurilingual education should not be viewed as a new approach, but rather as a “variation on a theme”. However, alongside other types of linguistically-enhanced education it can be seen as a late 1990s extension of the functional-notional (communicative) approach introduced in European language teaching in the mid-1970s.

Not only can it provide a means by which a greater part of the young population can concretise the value of European linguistic diversity than previously, but it may enhance awareness of communication irrespective of a specific language, promote commonality of human experience alongside recognition of cultural identities, support the building of self-confidence through linguistic achievement, encourage skills of intellectual agility, and facilitate transregional contact through languages other than any single dominant lingua franca. It can also be viewed as a means by which to support the learning of less widely used and less taught languages.

If there is one key factor which a plurilingual approach may offer, then it is to highlight the functionality of language as communication.

How to differentiate between bilingual and plurilingual initiatives?

There is considerable overlap between these approaches. For example under three main parameters, situational, operational and outcome, there are up to 3 000 interrelated variables which could account for the nature of the bilingual and plurilingual educational environments.

Language Learning Contexts (in addition to L1 / L2 formal language instruction)		
1 language Monolingual Education	1-2 languages Bilingual Education	1-3 languages Plurilingual Education
⇒ native proficiency in L1 or target language (total immersion), mainly theoretical knowledge of L2/L3	⇒ native proficiency in L1, and near-native in L2	⇒ native proficiency in L1 with pragmatic competence in L2/L3

What outcomes might be expected?

We should consider whether such an endeavour might enhance the value of linguistic diversity as a norm of the wider European educational experience and give more learners than before an opportunity to use language as a tool, a vehicle, with which to respond to contemporary and future societal challenges.

Initial research findings and field reports indicate that plurilingual education approaches are offering potential in terms of language acquisition and learning. One area of key interest relates to the building of student self-confidence in using a L2/L3, even where linguistic command of that language is limited. However, such opinion cannot yet be substantiated by adequate research.

A knock-on effect reported in certain cases concerns interculturalism. Acquisition of an L2-L3, even to a limited degree, could mean that a greater part of a school population are introduced to the notion of “interculturalism” (if one accepts that the acquisition of other languages, to apply them and process through them, is a key foundation of intercultural learning). In addition, such opinion cannot yet be substantiated by adequate research.

The potential here may be considerable. The risks need to be scrutinized, and the introduction of a plurilingual approach will always be context-dependent. There is no transregional model but there are initiatives being presently undertaken which are of great interest with respect to our discussion in this colloquy.

Key background issues

- Philosophy: Adapting the approaches found in certain countries, areas (often border regions), schools, and introducing these into mainstream (government funded) education to boost egalitarianism and prepare the future workforce for predicted post-millennial communication expectations and demands.

- Educational Perspective: That language learning can be enhanced through learning by doing - “Learn as you use, use as you learn, not learn now and use later”.
- Impetus for Action: This may depend on top-down initiatives (Governmental approval, Ministry directives and change of education laws) but it is often the result of bottom-up pressure (Parental & Student Demand). In addition, in some areas greater autonomy for schools, and corresponding accountability, places school administrators in the position of needing to consider innovative ways by which to enhance school profiles. CLIL provides one such opportunity.
- Objectives: Bilingualism or Plurilingualism? CLIL allows schools to pursue plurilingual aims over and above bilingual objectives. Put simply, some CLIL models develop learner self-confidence whilst inculcating a “hunger to learn” different languages throughout school populations at different levels. Language learning, be it the mother tongue or additional languages, cannot effectively take place in a vacuum within the confines of the classroom. The school can and should build the pre-requisites for a positive attitude towards language learning, which, nurtured in language and CLIL classrooms, can enable pupils and students to become highly autonomous in developing knowledge and skills in the use of ‘languages’. Thus, the major objective of many types of CLIL is largely plurilingual.

Models

- Models: The model developed always depends on the outcomes desired. As of 1998, research in Finland has shown about twenty models in existence (from primary to upper secondary). These fall into three broad types of category according to objectives:
 - boosting self-confidence and interest in the target language(s) - providing a “feel good” and “can do” experience for learners. Outcomes often focused at self-esteem, enculturation, awareness of language as communication;
 - Zuzanna Dziegielewska-Pecynska, Institute activating existing language(s) knowledge and converting this knowledge into skill. Outcomes often as above but also provision of skills in using language as a “tool”, cognitive benefits, increased curriculum achievement;
 - providing high competence in both mother tongue and target language. Outcomes as above but high degree of functional bilingualism desired.

Key developmental issues

- Coping with parental demand and expectations.
- Nurturing the mother tongue alongside target language.

- Having CLIL embedded in the school policy (not as a cosmetic add-on), alongside teachers working in teams with integrated curricula.
- Finding suitable materials for the national curricula (not relying on foreign sources).
- Assessing teacher competence (linguistic vis-à-vis pedagogical). De-mythologizing issues related to “native speakers”.
- Pupil selection and heterogeneity of competencies within groups.
- Additional initial teacher workload.
- Finance for start-up.
- Provision of in-service teacher education programmes and consultancy.
- Having teachers set up and actively participate in national and international networks.
- Use of support systems available (eg Council of Europe, European Commission supported initiatives).
- Provision of “stepping-stone” opportunities for children within a given locality in order that CLIL experienced at primary level may be continued through secondary.
- Need to actively research - in the classroom - the impact of CLIL (high exposure, for example, may be detrimental to the interests of the learner in some cases).
- Teachers acquisition of information & communication technological skills (ICT).
- Determining which subjects, or modules within subjects, complement usage of CLIL.
- Handling increasing parental interest in using CLIL for languages other than English.
- Understanding the impact of CLIL in kindergarten on future primary intake.
- Considering the effect CLIL has on teacher methods (essentially a replication, or extension of good teaching practice particularly with regard to visuality & illustrativeness, simplification of instruction, increase in the use of written text, speed, redundancy, comprehension checks, predictable routines, learner-centred orientation, cooperative learning amongst others).
- Assessment (content vis-à-vis language).
- Adapting formal language instruction in the target language and other foreign languages.
- Adapting mother tongue instruction.

Conclusion

If there is one key factor which a CLIL approach may offer, then it is to highlight the functionality of language as communication. Teachers report that the CLIL approach may allow for a greater range of children to become interested in cultivating a positive attitude towards acquiring and learning other languages.

Therefore, what we can do is inculcate the value of linguistic diversity as a norm of the wider European experience and give more learners than before an opportunity to use a second / foreign language as the vehicle for learning within the school curriculum. In so doing, we are talking about laying a foundation which may then be built on in later studies or life experience according to individual circumstances... usually realised as a key to the door rather than the house itself.

The potential here is considerable. The risks need to be acknowledged and scrutinized continuously. The introduction of a CLIL approach will always be context-dependent and thus a localized approach is essential. There is no transregional model but there are initiatives being presently undertaken in various parts of Europe which are of great interest to our discussion in this colloquy.

References

The EuroCLIC Network

Contact The Network Secretariat, Bezuidenhoutseweg 253, 2594 AM, The Hague, The Netherlands.

Tel: +31-70-381 4448, Fax: +31-70-383 1958, E-mail: eurocllic@europlatform.nl

Teaching with Foreign Languages (3 x 28 min. TV films on a single video).

Contact Kaisa Äijänen, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, P.O. Box 35, FIN-40351, Finland.

Tel: +358-14-603 731, Fax: +358-14-602 525, E-mail: kaijanen@cone.jyu.fi

Bilingual education: some methodological issues

Zuzanna Dziegielewska-Pecynska, Institute of Applied Linguistics, University of Warsaw, ul. Browarna 8, PL00-311 Warsaw, Poland.

Tel: +48-22-826 13 91 ext 81, Fax: +48-22-826 13 91, E-mail: popus@kki.net.pl

L'enseignement de la langue et l'enseignement des disciplines en situation bilingue

*Zuzanna Dzięgielewska,
Institut de linguistique appliquée, Université de Varsovie, Pologne*

Après sept ans d'expériences dans le domaine de l'enseignement bilingue, le nombre de ces écoles toujours croissant et face à la nouvelle réforme scolaire qui est en train de se mettre en place en Pologne et qui va toucher les écoles à filières bilingues, il est temps de faire un bilan et d'apporter des modifications. Nous nous sommes demandés dans quelle mesure les recherches en méthodologie de l'enseignement bilingue peuvent être utiles et conseillées en classe de langue et *vice versa*.

Il a été constaté que les enfants bilingues obtenaient de très bons résultats dans les tests d'intelligence concernant l'abstraction, la généralisation et le développement mental (Cohen, R., 1991). Ces résultats provenaient de la capacité des enfants de passer d'une série de symboles à une autre à travers la manipulation de deux codes linguistiques différents, en jouant continuellement avec deux séries de symboles développant ainsi une flexibilité de l'esprit que l'enfant monolingue développe d'une façon beaucoup plus restreinte. Les enfants bilingues ont une riche et unique expérience d'interaction avec le monde par le biais de deux systèmes linguistiques (Vygotsky, L.S., 1962).

Le modèle du fonctionnement de la langue décrit par Bialystok (1991) repose sur deux composantes: d'un côté sur l'analyse du savoir linguistique lié à la représentation mentale de la langue, donc à sa structuration, son explication et la connexion entre ces éléments et, de l'autre, sur le contrôle de la transformation des informations linguistiques responsables de la sélection d'information et la performance en contexte situationnel. Ellen Bialystok (1991) souligne que les enfants bilingues obtenaient de meilleurs résultats que les enfants monolingues dans le contrôle de transformation des informations linguistiques et dans l'analyse du savoir linguistique. D'autres expériences (Piaget, 1992; Ben Zeev, 1977) ont testé le contrôle d'attention des enfants monolingues et bilingues. Il s'est avéré que là aussi les enfants bilingues et partiellement bilingues obtenaient de meilleurs résultats, montrant une plus grande capacité de centrer leur attention seulement sur la forme sans faire attention aux éléments peu importants pour la réalisation de la tâche demandée.

Ces résultats montrent que les transformations des informations linguistiques peuvent s'opérer différemment quand quelqu'un est monolingue et bilingue et que celui-ci a tendance à mettre plus facilement en marche d'autres stratégies. Bien sûr cela ne veut pas dire que le fait d'être bilingue octroie des avantages universels. Cela signifie tout

simplement que ce fait doit être pris en considération dans l'enseignement / l'apprentissage bilingue.

Stratégies et techniques de travail

En constatant que les élèves bilingues profitent facilement d'un certain nombre de stratégies, nous sommes en train de réfléchir sérieusement en Pologne à une modification des programmes actuellement en vigueur pour les sections bilingues françaises. Il s'agit aussi bien de modifications concernant l'enseignement du français dans la classe préparatoire (classe "O"), que de modifications au niveau de l'enseignement des disciplines. Vu l'optique discutée au début de cette intervention, certaines techniques du travail en classe de langue nous paraissent importantes à appliquer dans l'enseignement des disciplines et *vice versa*.

Pour le travail en classe de langue des sections bilingues, il semble que la méthode éclectique pourrait être conseillée, c'est-à-dire d'un côté le programme développant la réflexion sur la langue enseignée et la comparaison avec la langue maternelle, l'analyse grammaticale et un sérieux travail avec les textes écrits soulignant la cohésion textuelle aboutissant à la communication argumentée de la pensée, donc le développement de l'analyse du savoir linguistique. D'un autre côté, un programme qui dirigerait les élèves vers une performance orale en contextes spécifiques, situationnels, développant par conséquent le contrôle de la transformation des informations linguistiques.

En partant du principe que les enfants bilingues profitent plus des stratégies décrites ci-dessus, il serait donc important de le prendre en considération dans l'enseignement des disciplines. Ainsi faudrait-il attacher une plus grande importance à tout le travail qui facilite la sélection d'informations, la description, l'analyse, la structuration et la comparaison des données, la valorisation et le jugement sur les données présentées, leur connexion avec d'autres éléments, l'apparition des éléments en contextes spécifiques. Pour certaines disciplines, ce travail pourrait aboutir à une comparaison interculturelle. Ces techniques, de plus en plus utilisées dans le cours de langue, pourraient être appliquées en cours de disciplines. En travaillant un texte de biologie, de géographie ou d'histoire, il est possible de passer par exemple par l'étape des hypothèses sur le contenu du texte, par le survol du texte (par exemple sa disposition graphique, genre de texte), par une première lecture qui permettrait de vérifier la pertinence des hypothèses, par une deuxième lecture qui aboutirait à une structuration des informations. La cohésion textuelle, elle aussi, semble négligée pendant les cours de disciplines. Les élèves eux-mêmes pourraient améliorer leurs textes en cherchant des expressions exactes pour exprimer leur pensée, en raccourcissant ou en élargissant leurs productions écrites ou orales. La simulation, largement appliquée en cours de langue pourrait facilement faire son apparition, par exemple, en cours d'histoire (Genesee, F., 1987). Il est nécessaire également de souligner l'importance des activités d'interaction en classe, entre autres celle de la négociation sur le sens des énoncés concernant aussi bien le savoir linguistique qu'académique de la discipline enseignée. Les élèves doivent savoir, doivent comprendre que les questions de leur part, demandes de clarification, de simplification, de répétition sont nécessaires, indispensables dans leur cursus bilingue. Cependant le modèle qui domine dans l'enseignement des matières, au moins en

Pologne, est celui du professeur qui interroge et des élèves qui répondent. Ce modèle reste d'ailleurs souvent ancré depuis l'école maternelle polonaise, continue pendant l'enseignement secondaire et même le long des études supérieures. Le rôle des questions me paraît d'ailleurs extrêmement important non seulement parce que l'élève polonais n'est pas habitué à les poser, mais aussi puisque nous avons constaté qu'elles différaient en classes bilingues par rapport aux classes monolingues. L'analyse plus détaillée des questions posées par l'enseignant, a montré, entre autres, que souvent pour introduire le même sujet en première classe bilingue du secondaire, le nombre de questions posées était plus important qu'en classe monolingue, ce qui encore pourrait être justifié par l'utilisation de la L2, mais aussi que ces questions par moments, en simplifiant la langue, simplifiaient également le contenu académique. La stratégie possible dans cette situation semble l'alternance entre la L2 et la langue maternelle, ce qui permettrait aux élèves de se sentir rassurés et encouragerait la communication en classe. Cette analyse a montré également l'importance du non-verbal en classe bilingue.

La méthodologie de l'enseignement des langues, souvent en avance par rapport à la méthodologie de l'enseignement des disciplines peut et doit rendre un grand service. L'enseignement bilingue devrait, par principe, être l'exemple même de cette méthodologie interdisciplinaire. Elle engloberait aussi forcément certains éléments la méthodologie de l'enseignement de la discipline donnée dans le pays cible. Cette dernière optique est d'ailleurs prise en considération en Pologne dans l'enseignement des disciplines. Ce qui est cependant négligé, ce sont les techniques d'enseignement du français pendant les cours des disciplines. Rares sont les enseignants qui puisent dans la méthodologie de l'enseignement d'autres disciplines que la leur, rares puisque d'un côté un "cloisonnement disciplinaire" existe, au moins chez nous, en Pologne. Rares aussi puisque à l'heure actuelle, il est difficile de parler de méthodologie de l'enseignement bilingue, le titre d'enseignant bilingue n'étant pas officiellement reconnu.

Autonomie

Un autre élément étroitement lié à l'enseignement bilingue est celui de l'autonomie de l'apprenant. L'autonomie, un des problèmes clés depuis un certain temps en méthodologie de l'enseignement des langues, est peu discuté en Pologne en méthodologie des disciplines. De plus, il est évident que le travail autonome ne peut être introduit et poursuivi que dans les classes où les enseignants y consentent réellement. Dans le cadre d'un projet du CELV, nous avons mené, en Pologne, une enquête auprès de soixante professeurs de classes bilingues et monolingues. En montrant une attitude positive envers l'autonomie de l'apprenant, les professeurs se sont cependant avérés beaucoup moins enthousiastes au niveau des possibilités de réalisation en considérant les obstacles institutionnels et "traditionnels" difficilement surmontables.

Interculturel, biculturel

L'élément interculturel, lui aussi existant dans l'enseignement des langues, devrait d'une façon plus marquée faire son apparition dans l'enseignement bilingue des disciplines. Les approches différentes, les techniques particulières, la comparaison des textes traitant les mêmes sujets en langue maternelle et la langue cible développerait d'un côté la souplesse, l'esprit d'analyse des élèves, de l'autre, d'une façon naturelle, introduirait les éléments interculturels. Les éléments de civilisation apparaissaient depuis longtemps dans les manuels de langue. Leur importance n'est niée par personne. Les éléments interculturels font doucement leur apparition dans l'enseignement des langues en Pologne. La tolérance cependant, travaillée autrement que par le biais de l'introduction des textes sur la civilisation, sur la culture du (des) pays cible(s), reste, dans l'esprit de beaucoup d'enseignants, un élément totalement extérieur à l'enseignement des langues, presque une perte de temps. Une méthode très complète et intéressante a été publiée au Canada (Shurgeon, D., 1995). Il y est suggéré d'introduire le travail sur la tolérance dès la petite enfance. Il serait temps d'aborder en Pologne un travail plus pointu au niveau de la formation des enseignants et de la préparation des manuels en vue de l'approche interculturelle.

Conclusion

Après sept ans de fonctionnement en Pologne des classes à filières bilingues, nous procédons à en faire un bilan qui a pour but, entre autres, de modifier aussi bien la méthodologie de l'enseignement des disciplines que celle de l'enseignement de la langue dans les classes bilingues. Nous sommes partis du principe qu'exposés à un continuel changement de code linguistique, les élèves de ces classes développent d'une façon naturelle certaines capacités souvent niées dans l'enseignement bilingue des disciplines. Plusieurs techniques de travail en classe de langue mentionnées ci-dessus nous semblent possibles à prendre en considération dans le travail des disciplines. Elles auraient également pour but d'introduire des éléments interculturels, ce qui permettrait aux élèves un changement de perspective et une meilleure compréhension du / des pays cible(s). Les enseignants des classes bilingues sont en train de préparer un questionnaire destiné aux élèves, parents et diplômés de ces classes. Certaines questions concernent l'enseignement des disciplines en français et l'enseignement du français. Les conclusions que nous allons pouvoir en tirer nous seront, elles aussi, d'une grande utilité dans la préparation de nouveaux programmes.

Bibliographie

Bailly, D., "L'accès à l'autonomie dans l'appropriation d'une langue", in *Cahiers pédagogiques*, 228, 1984.

Ben-Zeev, S., "The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognition", in *Child Development*, 48, 1008-1018, 1977.

Bialystok, E., *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press, 1991.

Bonneton, D., Hohl, J-M., Thevenaz, T., "Former à une pratique réfléchie", in *Cahiers pédagogiques*, 335, 1995.

Cohen, R., "Apprendre le plus jeune possible", in *Enseignements, apprentissages précoces des langues*, Hachette, 1991.

Genesee, F., *Learning through two languages. Study of immersion and bilingual Education*, Newbury House Publishers, Cambridge, Massachusetts, 1987.

Hagege, C., *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, Paris, 1986.

Hullen, J., Lentz, F., "Pour une rentabilisation des pratiques pédagogiques en immersion", *Etudes de linguistique appliquée*, 82, Didier, 1991.

Paulston, C.B., *Sociolinguistic perspectives on bilingual education*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon.

Piaget, J., *The child's conception of the world*, London, Routledge and Kegan Paul, 1992.

Porcher, L., "Les chemins de la liberté", *Etudes de linguistique appliquée*, 41, Didier, 1981.

Sturgeon, D., *L'immersion et l'interculturalisme*, Association canadienne des professeurs d'immersion, Canada, 1995.

Vygotsky, L.S., *Thought and language*, Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1962.

Une expérience d’enseignement d’intercompréhension des langues romanes

*André VALLI,
Université de Provence, France*

Dans les années 90, un groupe de linguistes de quatre universités européennes, Lisbonne, Salamanque, Rome et Aix-en-Provence, ont développé un projet d’enseignement simultané de quatre langues romanes. Ce projet, nommé Eurom4, patronné par la Communauté européenne, dans ses programmes Lingua, a abouti à une publication, livre et CD-ROM, aux éditions *La Nuova Italia Editrice*, à Florence (Italie). Cette méthode propose un objectif à la fois précis et restreint. Il s’adresse aux personnes qui ont pour langue maternelle une des langues romanes, portugais, espagnol, italien, français, et qui souhaitent pouvoir comprendre les trois autres. La méthode n’aborde que la compréhension des textes écrits. Nous avons voulu montrer que lorsqu’on connaît une ou deux de ces langues, il est facile d’acquérir une compétence passive des autres.

Le choix des textes que nous proposons restreint encore le champ d’exercice de la compréhension. Afin de mieux concentrer l’attention sur l’exercice linguistique, nous avons pensé qu’il était bon de partir de textes dont le contenu repose sur un “savoir partagé” des lecteurs européens. Nous avons donc choisi des articles de journaux portant sur des sujets de politique internationale, sur des sujets de “société”, sur des questions d’écologie et de santé publique. Ces questions sont traitées dans les différents quotidiens de la même façon, dans des traditions linguistiques proches.

Notre hypothèse de départ était que, dans un temps assez court, les participants, sans pour autant “savoir les langues”, au sens où on l’entend généralement, devaient être capables de lire des articles de presse dans les trois langues qu’ils ne connaissaient pas au départ. L’expérience a été menée pendant plusieurs années dans les quatre universités. Les participants qui suivaient un enseignement de vingt-quatre séances d’une heure trente se sont montrés capables de lire et de comprendre des articles de 60-80 lignes en portugais, en espagnol, en italien ou en français.

Cette idée nouvelle d’un enseignement de la compréhension des langues, qui avait été promue dans les années 90 par la Communauté européenne, a fait depuis de grands progrès en Europe. Une rencontre organisée à Paris, à l’Arche de la Défense, en 1994, s’intitulait “Apprendre à comprendre les langues”. Les institutions linguistiques européennes, le CELV du Conseil de l’Europe, le projet de réseau thématique sur les langues, de l’European Language Council, de leur côté, ont manifesté leur intérêt pour tous les projets de compréhension multilingue.

Nous avons appuyé notre expérience sur des connaissances à la fois en linguistique et en psycholinguistique que nous avons confrontées, durant quatre années, avec les observations faites par nos équipes dans chacun des pays. Ces observations sont fondamentales parce qu'elles ont révélé que les difficultés de l'apprentissage de la compréhension de plusieurs langues apparentées n'étaient pas où nous le pensions.

J'exposerai brièvement les principes que nous avons adoptés, les éléments linguistiques et psycholinguistiques sur lesquels nous nous sommes appuyés, puis la démarche que nous avons adoptée.

1. La parenté entre les quatre langues romanes choisies permet de miser sur un certain nombre de ressemblances. Lorsque le vocabulaire est proche et que le sens général est accessible, il existe suffisamment de mots connus dans les textes pour que le lecteur puisse trouver, par inférence, ceux qui ne le sont pas. Les associations lexicales plus ou moins stéréotypées sont ainsi déchiffrées, comme dans cet exemple français:

“C'était le temps où Hitler terrorisait l'Europe, où l'on *traversait* plus souvent *les cols* pour fuir la dictature nazie que pour s'aérer.”
(*L'Express*, 3-10-91)

Le sens du mot *col*² pourra être trouvé en se référant au contexte: la scène se passe sur un glacier des Alpes. D'autre part, l'inférence sera induite par la relation grammaticale qui s'établit entre les mots du texte. Le complément, *col* peut être deviné grâce au verbe, *traverser*, dont il constitue le complément approprié.

Dans les situations plus difficiles, nous avons préconisé, à l'instar de C. Hozenfeld (1984), la technique du mot “vide”. Le lecteur remplace le mot “opaque” par *machin*, et saute par dessus cette difficulté en essayant de dégager le sens général de la phrase. Mais nous exigeons des lecteurs qu'ils fassent l'effort d'identifier au moins, compte tenu de la place du mot dans la suite, sa catégorie grammaticale: dans cette opération, le mot “machin” sera un nom comme dans l'exemple français suivant le mot *trouvaille*, qui est beaucoup moins transparent³, pour les autres langues, que son quasi synonyme *découverte*, qui vient dans la phrase suivante:

“Ce jeudi 19 septembre, sur le glacier du Similaun, ils ont fait *une trouvaille* macabre: une tête et une épaule sortant d'un trou d'eau. Ils ne savent pas, à cet instant, qu'il s'agit peut-être d'une des plus extraordinaires *découvertes* archéologiques du siècle.”
(*L'Express*, 3-10-91)

Les lecteurs s'appuient très fortement sur les structures syntaxiques qui apparaissent souvent communes aux quatre langues, en particulier dans l'ordre canonique SVO. Certaines difficultés grammaticales, auxquelles l'enseignement orienté vers la production consacre beaucoup de soins et d'efforts, ne font pas difficulté dans les tâches

² *puerto* en espagnol, *desfiladeiro* en portugais, *passo* en italien.

³ On le traduit par (I) *ritrovimento*, (E) *hallazgo*, (P) *descoberta*.

de compréhension. A notre grande surprise, cela a été le cas des formes verbales indiquant le passé. Les participants français traduisent les prétérits, dont la morphologie leur est longtemps étrangère, par des passés composés, sans difficulté.

Dans le domaine de l'expression du relatif par exemple, la plupart des différences notoires entre les quatre langues ne sont pas relevées par les lecteurs, quelle que soit leur langue maternelle. C'est ce qu'on observe dans le cas des énoncés contenant des relatifs aux cas obliques. Dans les quatre langues, le relatif est précédé d'une préposition, et il prend diverses formes - en italien *cui* ou *il quale*; en espagnol et portugais *que* ou *cual*; en français *lequel*, (*à*) *qui*, (*à*) *quoi* - qui sont correctement traduites, même si nous sommes persuadés qu'elles n'ont pas été analysées. Les lecteurs s'appuient sur une règle de base de la construction relative qui veut que "l'antécédent a quelque chose à voir avec le verbe de la relative".

P	"esta história	na qual	todos parecem ter razão"
E	"esta historia	en la que	todos parecen tener razón"
I	"questa storia (<i>La Stampa</i> , 3-12-92)	in cui	sembrano avere ragioni tutti"
F	"cette histoire	dans laquelle	tous semblent avoir raison"

En revanche, les lecteurs portugais, italiens ou espagnols, trouvent difficiles les tournures avec *dont*, dont il existe pourtant des équivalents dans leurs langues respectives:

P	"a causa do clima geral	do qual	nos lamentamos"
E	"la causa del clima general	del que	nos quejemos"
I	"la causa del clima generale	di cui	ci lamentiamo"
F	"la cause du climat général	dont	nous nous plaignons" (<i>La Stampa</i> , 26-11-92)

Certaines différences typologiques entre les langues peuvent former en revanche des obstacles sérieux. Il est alors indispensable de les expliquer, dans les grandes lignes. Ainsi, le français est la seule des quatre langues qui exige l'expression du sujet, en particulier, un sujet impersonnel *ce* ou *il*. C'est pourquoi, si la présence d'un infinitif sujet, possible dans les quatre langues, ne pose pas de problème de lecture:

P	" Falar-se doze línguas na CE	é	um manifesto disparate" (<i>Público</i> , 4-12-92)
E	" Hablar doce lenguas en la CE	es	un disparate manifesto"
I	" Parlare dodici lingue nella CEE	è	una palese idiozia"
F	" Parler douze langues dans la C.E.	est	une bêtise manifeste"

Il en va autrement quand l'infinitif sujet est inversé.

P	"Parece-me ... interessante	meditar	sobre a dita estatística"
E	"Me parece ... interesante	meditar	sobre dicha estadística" (<i>ABC</i> , 3-1-93)
I	"Mi sembra ... interessante	meditare	su tale statistica"
F	"Il me paraît ... intéressant	de méditer	sur la dite statistique"

Le fait que le français annonce dans ce cas le sujet par une forme *il impersonnel* doit faire l'objet d'une petite mise au point grammaticale.

Mais en définitive, la liste des différences grammaticales qui ont véritablement été à l'origine d'une difficulté importante pour les lecteurs est relativement limitée. C'est la raison pour laquelle la méthode que nous avons mise au point ne développe que des compétences grammaticales partielles des quatre langues considérées. Sont seulement abordés les points de grammaire à l'origine de difficultés au cours de l'opération de lecture.

2. Un facteur psycholinguistique vient souvent perturber l'opération instinctive de comparaison des langues. Dans les premières séances et parfois plus longtemps, certains lecteurs ont tendance à se comporter devant un texte de langue étrangère comme s'ils étaient entraînés dans une régression vers un statut de "mauvais lecteur". Dans leur recherche exclusive du sens des mots, comme l'explique R. Berman (1984), ils sont conduits à limiter leurs efforts syntaxiques. Ainsi, ils trouvent difficiles toutes les tournures de phrases qui ne suivent pas un ordre canonique, même quand la tournure existe dans leur propre langue. Dans les textes des quatre langues, de très nombreux exemples de ce type rebutent les "mauvais lecteurs". Ainsi, dans cette phrase française, un complément placé en tête, avec par surcroît une inversion du sujet:

- "Pendant les week-ends et les vacances, ces services affichent complet et dans les couloirs s'entassent brancards et chaises roulantes".⁴
(*Le Nouvel Observateur*, 3-9-12-1992).
- Il y a difficulté quand un adverbe est inséré entre l'auxiliaire et le participe; les lecteurs portugais ont été gênés par cet exemple français:
"il faudra [*bientôt*] se résoudre à parler des sidas"
(*Le Monde*, 2-12-92).

Les Espagnols ont eu le même comportement pour cet autre exemple français:
"l'explosion a [*vraisemblablement*] été déclenchée..."
(*Le Monde*, 2-12-92).

Les Français se sont déclarés gênés par cet exemple italien:
"Ha [*contemporaneamente*] mostrato i limiti."

⁴ Voici le dispositif graphique adopté pour cet énoncé.

 dans les couloirs s'entassent brancards et chaises roulantes

O

V

S

La position du sujet après les verbes de parole, régulière dans les incises dans les quatre langues, peut être à l'origine de difficultés; la difficulté paraît augmenter du fait de la variété lexicale des verbes de parole, comme dans cet exemple portugais:

“Os produtores são obrigados ..., **estabelece** o ponto um do artigo terceiro da directiva” (*Público*, 3-11-91).

Les stratégies de lecture habituelles butent sur ces difficultés. C'est pourquoi nous avons développé dans notre méthode, un dispositif susceptible de développer les compétences métadiscursives de lecteurs puisqu'il aide à visualiser les constituants de la phrase, dans tous les cas où ce n'est pas l'ordre canonique des constituants qui est mis en œuvre dans le texte. Cette aide est fournie sous la forme d'un étiquetage sommaire des grands constituants (Sujet, Verbe, Objet, Compl.).

3. La méthode présente les articles de presse à traduire découpés en fragments d'une quinzaine de lignes, assortis d'un ensemble d'aides à la compréhension: résumé du texte, traduction du titre et des mots les plus “opaques”; certains petits schémas donnent les informations syntagmatiques utiles. Les questions de morphologie et de syntaxe méritant un développement sont signalées par des références qui renvoient à une petite grammaire contrastive placée à la fin du livre et accessible par liens hypertexte dans le CD-ROM.

Le CD-ROM offre en outre l'enregistrement de chaque article dans la langue originale, avec la possibilité d'écoute phrase par phrase.

La méthode est prévue pour une utilisation individuelle aussi bien que pour une utilisation guidée par un moniteur. Cette méthode d'enseignement simultané de quatre langues romanes ne concurrence pas les méthodes classiques. Comme nous l'avons vu, son objectif est restreint, limité à la compréhension de l'écrit.

Son originalité tient peut-être dans le fait qu'elle propose un enseignement simultané de plusieurs langues apparentées et voisines, et qu'elle ne vise qu'à des connaissances partielles des langues. A la fin de l'expérience, les participants ne savent pas ces langues, ils ont seulement appris à lire dans ces langues. Elle réside également dans le fait que l'accent est mis davantage sur l'acquisition des compétences métadiscursives qui sont développées dans le processus de lecture que dans l'acquisition de connaissances grammaticales sur les langues.

Références bibliographiques

Agard, F. B., *A Course in Romance Linguistics* (2 vol.), Washington D. C.: Georgetown University Press, 1984.

Berman, R. A., "Syntactic components of the foreign language process", in Alderson J. Ch., and Urquhart A. H. (eds), *Reading in a foreign Language*, London / New York: Longman, pp. 139-157, 1984.

Blanche-Benveniste, C. *et al*, *Eurom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Scandicci (Firenze): La Nuova Italia Editrice, 1997.

Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (eds), "L'intercompréhension: le cas des langues romanes", Numéro spécial de la revue *Le français dans le monde*. janvier 1997.

Hosenfeld, C., "Case studies of ninth grade readers", in Alderson J. Ch. and Urquhardt A. H. (eds), *Reading in a foreign language*, London / New York: Longman, pp. 231-245, 1984.

Reiheimer, S. & Tasmovsky, L., *Pratique des langues romanes*, Paris: L'Harmattan, 1997.

Renzi, L., *Nuova introduzione alla filologia romanza*, Bologna: Il Mulino, 1984.

Rutherford, W. (ed), *Language universal and second language acquisition*, Amsterdam: Benjamins, 1985.

Workshop 2:
**Learning the language of the neighbour
and the transborder co-operation
in the area of modern languages**

Atelier 2:
**Apprentissage de la langue du voisin
et coopération transfrontalière
dans le domaine des langues vivantes**

Moderator / Modérateur:

Albert Raasch, Germany / Allemagne

Presenters / Présentateurs:

Ruud Halink, Netherlands / Pays-Bas

Armand Zimmer, France

Rapport d'atelier

*Ruud Halink,
Talenacademie Nederland, Maastricht, Pays-Bas*

Le rôle des connaissances de la langue et de la culture du pays voisin devient, ces dernières années, de plus en plus important. Ce constat revêt une acuité particulière dans les régions frontalières, où les contacts sont plus fréquents et les besoins plus importants, et supposant ainsi souvent des connaissances spécifiques.

La plupart des participants de cet atelier constatent cette évolution dans leur propre région.

Comme introduction à la thématique de l'atelier, MM. Kowar (KulturKontakt Vienne), Zimmer (IUFM, Metz) et Halink (Académie des Langues, Maastricht) présentent les régions frontalières où ils sont actifs et illustrent ce que peut être la didactique de la langue du voisin en décrivant quelques projets typiques (voir quatre contributions spéciales concernant des thèmes spécifiques).

Dans les discussions, les aspects suivants ont été abordés:

- l'importance de l'enseignement précoce de la langue du voisin (les langues plus répandues peuvent s'apprendre dans un second temps);
- le rôle des langues de minoritaires dans certaines régions;
- l'importance de connaissances dans les langues de spécialité (à des fins professionnelles);
- le problème de la motivation lorsqu'une langue moins répandue est proposée ou bien une langue d'un pays économiquement moins fort;
- les grandes différences entre les contextes dans les diverses régions frontalières en Europe.

En dépit de la diversité de ces aspects, les participants sont très intéressés à obtenir des informations supplémentaires concernant les pratiques liées à la didactique de la langue du voisin dans d'autres régions frontalières.

M. Raasch explique brièvement le fonctionnement et les activités du groupe de travail qui, depuis 1996, s'intéresse à cette didactique spécifique. Les instituts qui soutiennent cette initiative sont le Centre Européen pour les Langues Vivantes, Goethe Institut Zentralstelle, KulturKontakt Austria et l'Académie des langues avec une subvention du ministère de l'Éducation des Pays-Bas.

Un premier séminaire réunissant des spécialistes en la matière à Brno a permis de créer une base solide combinant une approche scientifique et la pratique didactique. A partir des expertises réalisées à ce moment, un séminaire plus important a été organisé à Graz en novembre 1997 (la brochure "Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen" sous la direction de M. Raasch est distribuée; elle résume ces travaux et peut être commandée auprès de l'Académie des langues; des traductions en anglais et français sont prévues).

Lors de ce séminaire, des actions de suivi ont été prévues:

- l'organisation de séminaires régionaux;
- la création d'un centre de coordination Cicero: Coördinatie en Informatie Centrum voor EuRegionaal Onderwijs (Education).

Projets proposés par l'atelier 2

Les participants de l'atelier soulignent l'importance, de la poursuite de la réflexion autour de cette didactique spécifique; la création d'un centre de coordination ainsi que l'organisation de séminaires régionaux leur semblent des outils efficaces.

M. Halink propose un fonctionnement possible de ce centre ainsi que le contenu du prochain séminaire, qui figure déjà dans la programmation du Centre de Graz.

Après une discussion, la proposition suivante est faite: Cicero devrait fonctionner comme un noyau, un centre d'expertise dans le domaine de la didactique de la langue du voisin dans les régions frontalières. Les activités du centre se conçoivent comme suit:

- rassembler, développer et diffuser une expertise dans le domaine de la didactique de la langue du voisin en régions frontalières;
- conception, organisation et gestion de projets;
- entretenir un réseau autour de centres d'intérêt;
- créer un site Internet interactif lié à une banque de données;
- aide à l'élaboration de projets;
- organiser des séminaires régionaux;
- donner des conseils, jouer le rôle de consultant;
- recherche de partenaires.

M. Zimmer présente les centres d'intérêt qui ont été définis et qui comprennent les thèmes suivants:

- enseignement bilingue;
- formation de professeurs;
- séminaires régionaux;
- conception de matériels pédagogiques pour l'enseignement de la langue du voisin;

- échange d'enseignants;
- échange d'élèves;
- développement de matériels pédagogiques pour la culture du voisin.

Autour de ces thèmes, des groupes de spécialistes se sont déjà formés au cours du séminaire de Graz.

Le prochain séminaire régional se tiendra à Maastricht (mai 1999) et rassemblera des experts de la région frontalière de l'Allemagne avec les Pays-Bas, la Belgique, le Luxembourg et la Lorraine. L'objectif est de produire un premier "manuel" de la didactique de la langue du voisin en régions frontalières comprenant, entre autres, une typologie et des exemples de bonnes pratiques.

Un deuxième séminaire est prévu à Tallin: il abordera la coopération de l'Estonie avec ses pays voisins. Bien entendu il y aura d'importantes différences par rapport au contenu du premier séminaire. Pourtant, les séminaires seront inscrits dans une continuité par l'organisateur (groupe de travail et Cicero), mais aussi en faisant participer des représentants du prochain séminaire au séminaire en cours. Ainsi, l'Estonie et ses pays voisins seront participants au séminaire de Maastricht.

L'atelier 2 propose des pistes pour d'autres séminaires régionaux:

- Allemagne - France - Suisse;
- Pologne - Allemagne - République tchèque;
- Grèce - Turquie - Bulgarie.

En 2002, un atelier du CELV devrait évaluer les activités menées jusque-là.

Coopération linguistique transfrontalière à l'exemple du travail de "KulturKontakt Austria"

*Gerhard Kowar, Brigitte Sorger,
KulturKontakt Austria, Autriche*

La situation spécifique à une frontière Est-Ouest peut être résumée par les caractéristiques suivantes:

- la différence élatante entre les appréciations, de part et d'autre, de l'utilité de la langue du voisin;
- la présence de préjugés et d'accusations latentes et manifestes;
- un contraste fort dans le domaine des performances économiques, même dix ans après la chute du rideau de fer;
- un déficit de la connaissance du voisin après une longue période de frontières fermées hermétiquement.

Une première étape dans la préparation d'un climat d'apprentissage mutuel et ouvert des langues du voisin doit consister dans le "démontage" des préjugés par l'augmentation des connaissances sur les pays respectifs et leurs systèmes.

KulturKontakt Austria a organisé, au cours de son travail, de nombreuses activités dans le domaine de la coopération éducative avec les pays voisins de l'Europe centrale et orientale. La région frontalière Autriche-République tchèque est ici exemplaire. Les projets suivants, cités de manière sommaire, illustrent certains thèmes comme la connaissance du voisin, mais également des matières importantes pour la région entière des deux côtés de la frontière. Le travail linguistique ne forme, dans tous les projets, qu'une partie du travail; la rencontre avec la langue du voisin - en particulier le tchèque - résulte surtout du travail sur les contenus et beaucoup moins du travail linguistique. De ce fait, la langue et le pays du voisin devraient devenir plus familiers des deux côtés de la frontière, des résistances sociales devraient être progressivement démontées et devraient motiver à apprendre la langue du voisin.

Projets exemplaires

- Des visites d'exploitation des responsables de la formation de Basse Autriche et de Haute Autriche (les régions frontalières à la République tchèque), afin de connaître le système éducatif du pays voisin;
- des semaines de rencontre pour enseignants autrichiens en République tchèque;
- des exposés sur la République tchèque (culture, système, langue, etc.) pour les enseignants autrichiens, intégrés dans l'offre de formation continue des instituts pédagogiques autrichiens;
- le développement de matériel pédagogique régional et bilingue pour la discipline "histoire-géographie" (envisagé également pour la discipline de l'économie);
- l'offre de cours de langue tchèque pour les enseignants autrichiens;
- la participation à des stages de formation pour les professeurs du pays voisin;
- des projets d'innovation éducative transfrontaliers, par exemple dans le domaine des écoles bilingues.

Apprentissage de la langue du voisin et coopération transfrontalière en SAR-LOR-LUX

*Armand Zimmer,
Institut universitaire de formation des maîtres de Lorraine, Metz, France*

A travers deux études de cas réalisées à partir de pratiques dans un espace transfrontalier, auquel on donne aujourd'hui communément l'appellation de "Région SAR-LOR-LUX", la présentation veut mettre l'accent sur les chances et les difficultés d'une coopération transfrontalière au service de l'apprentissage de la langue du voisin.

L'espace transfrontalier "SAR-LOR-LUX" a, sans conteste, su surmonter au mieux les séquelles d'une histoire tourmentée, qui a néanmoins laissé des empreintes profondes. Les partenaires sont résolument attachés à la construction d'une région européenne commune; dans cette perspective, le regard de l'observateur aperçoit un complexe riche et foisonnant de coopérations, d'activités transfrontalières et d'initiatives dans les domaines les plus divers de la vie politique, sociale et économique.

Les "pratiques" présentées ne se conçoivent pas comme des "modèles" figés et parfaits. Il s'agit plutôt de pratiques qui ont bien fonctionné et qui, dans leur mise en place, ont généré des questions et des démarches qui, grâce à la négociation, à la recherche du compromis, au travail en commun par-delà la frontière, ont débouché sur des résultats positifs et une dynamique de progrès. Ils ont été choisis avec deux perspectives sous-jacentes:

1. "Maîtres et élèves dans l'échange" ou "*comment vivre la langue que j'apprends à l'école primaire*" est un programme qui prend appui sur un cadre institutionnel clairement établi: la Convention de coopération Moselle / Sarre dans les domaines de l'éducation (1991). Son objectif consiste à associer maîtres et élèves dans le même processus de rencontre, afin de donner à l'apprentissage de langue et à la découverte culturelle la dimension de "l'authenticité" et de la "fonctionnalité". Grâce à la proximité géographique, linguistique et culturelle, ce modèle connaît un succès indéniable; il est parfaitement adapté au contexte local. Néanmoins il constitue un bon exemple pour montrer comment les conceptions et l'organisation différentes de la formation des enseignants chez les partenaires peuvent, en dépit d'un cadre institutionnel favorisant, influencer la mise en place et le développement des actions. Enfin, si les conditions matérielles d'organisation sont ici largement assurées, c'est l'initiative et la motivation des acteurs qui tendent à s'éteindre, faute de mesures appropriées pour les soutenir.

2. “Echanger des enseignants pour la formation pour adultes” ou “utiliser au mieux les ressources de la proximité” repose essentiellement sur l’initiative et la volonté de personnes dans des instituts de formation pour adultes dont l’action se situe au niveau du terrain. Ce projet a pour souci de prendre en compte la demande et les besoins dans des domaines bien précis de la formation professionnelle, d’y répondre par la qualité en faisant appel à des enseignants qualifiés, locuteurs natifs, issus de l’institut partenaire; elle débouche sur des certifications reconnues du pays de la langue cible.

Les organisations partenaires ont ici un statut différent; de ce fait, un accord réglant les problèmes organisationnels et financiers liés à la mise à disposition d’enseignants, par exemple, n’a pu être trouvé. Les programmes n’ont pu se développer que grâce à l’engagement des personnes qui se sont efforcées de trouver des solutions ponctuelles au niveau local. Les “institutions” ont ici agit plutôt comme un frein. Par contre, l’audience auprès du public, la demande engendrée par l’adéquation demande-offre ont appelé la multiplication et le développement de ces programmes.

Dans un espace dans lequel les facteurs sont favorisants et la volonté de travailler ensemble évidente, les formes de coopération multiples atteignent un degré important de qualité; il convient de garder intacte la dynamique en cours. Les cadres créés n’ont pas du jour au lendemain effacé les difficultés et bien des facteurs liés aux différences d’organisation des systèmes éducatifs, d’organisation de la formation des enseignants, pour ne citer que ces aspects dans le domaine de l’éducation, restent à surmonter. L’“initiative de terrain”, indispensable, car source de motivation, appelle le soutien d’instances administratives et politiques responsables, des “mesures” facilitant le travail. Le “cadrage institutionnel” indispensable, doit savoir surmonter ses lourdeurs, il doit garantir l’initiative et la créativité. L’efficacité doit être générée par la mise en communication des acteurs.

Exemples de pratiques dans les régions frontalières Pays-Bas / Allemagne / Belgique

*Ruud Halink,
Talenacademie Nederland, Maastricht, Pays-Bas*

Dans le titre figure “pratiques” et pas “bonnes pratiques” parce que les projets qui seront proposés sont récents, et ce sont des projets pilotes qui existent en ce moment dans un nombre très limité. Ce sont des projets qui sont relativement ambitieux et ils sont seulement réalisables parce qu’il existe déjà une tradition de coopération transfrontalière dans cette région. En plus, ces projets bénéficient de soutiens financier et pédagogique.

Avant d’aborder ces projets, il est peut-être nécessaire de situer géographiquement les régions frontalières dont il est question. La Talenacademie Nederland, pour laquelle je travaille, se situe à Maastricht, à 25 km d’Aix-la-Chapelle (Allemagne) et à 20 km de Liège (Belgique). C’est l’Eurorégion Meuse-Rhin qui comprend le sud de la Province du Limbourg (Pays-Bas), la Province du Limbourg belge (néerlandophone), la Province de Liège (Belgique francophone), la communauté germanophone de la Belgique et la région autour d’Aix-la-Chapelle. Trois pays, cinq cultures et aussi cinq systèmes éducatifs différents, ce qui complique la coopération transfrontalière en éducation.

Le premier projet pilote qui sera présenté s’appelle “School-hopping”: un échange d’enseignants travaillant dans des écoles primaires. Le principe est simple: deux écoles de part et d’autre de la frontière, ayant décidé d’introduire l’enseignement du voisin, se proposent d’échanger de façon régulière et structurée des enseignants durant par exemple deux après-midi par semaine tout au long d’une année scolaire. Ces enseignants enseignent dans leur langue maternelle, (dans la langue vivante pour les élèves) des matières qui figurent déjà au programme. C’est un enseignement bilingue ou “content based language learning”. Pour le moment, cet enseignement de la langue du voisin n’est qu’en partie assuré par l’enseignant étranger: le projet n’est que dans sa deuxième année. Les autres cours en langue voisine sont assurés par des enseignants de l’école même. Au total, l’élève a quatre ou cinq heures de cours par semaine.

Un avantage important de ce “school-hopping”, c’est la présence de locuteurs natifs qui maîtrisent la langue, connaissent les contenus du primaire, le matériel didactique, les jeux et chansons qui sont à la mode, etc. Un autre avantage est que l’enseignant reste nommé dans son école; son statut professionnel reste intact bien qu’il travaille en partie dans une autre école.

Ce projet rencontre certains problèmes:

- problèmes juridiques dont les plus importants sont:
 - la responsabilité de la classe (un enseignant étranger ne peut pas l'assumer);
 - les pays n'autorisent pas tous l'enseignement de la langue du voisin dans le primaire ou seulement dans les dernières classes, tandis que ce projet démarre avec les enfants de 5 ans;
- différences culturelles en général et plus spécialement celles liées à la culture éducative: bien sûr les systèmes éducatifs sont différents, mais d'autres différences sont souvent sous-estimées comme l'organisation de la vie scolaire, la hiérarchie dans l'école, la mesure dans laquelle il y a un travail d'équipe, l'approche pédagogique, l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'enfant;
- le défaut de matériel adéquat pour ce type d'enseignement;
- l'énorme investissement de temps et d'énergie qui doit être fait.

Un deuxième projet se situe au niveau de l'enseignement supérieur et il s'agit d'une coopération Pays-Bas-Allemagne, une coopération qui est soutenue par les deux pays sous forme de programmes de subvention et de possibilités spécifiques au niveau juridique (par exemple, reconnaissance de diplômes).

Il s'agit de l'élaboration d'un programme commun binational, dans ce cas une formation de "management logistique". Une école supérieure de formation professionnelle aux Pays-Bas et une "Fachhochschule" en Allemagne ont construit ensemble un programme où s'inscrivent des étudiants néerlandais et allemands. Les caractéristiques sont les suivantes:

- les étudiants passent au moins trois (sur huit) semestres dans le pays voisin, dont le stage en entreprise;
- les étudiants sont préparés à ces semestres par des cours de langue les deux premiers semestres;
- une partie des cours est donnée en anglais;
- les étudiants obtiennent le diplôme allemand et néerlandais, ce qui ajoute une qualification supplémentaire.

Bien sûr, ce projet rencontre aussi certains problèmes qui sont comparables en grandes lignes à ceux mentionnés sous school-hopping. Les différences de cultures éducatives ont également fait obstacle au début (caractère non scientifique de l'enseignement et encadrement intensif de l'étudiant aux Pays-Bas et l'autonomie plus grande de l'étudiant et du professeur en Allemagne).

Cet exemple a fait suivre d'autres écoles supérieures le long de la frontière Allemagne-Pays-Bas.

Pour lier ces deux projets pilotes au thème central de ce colloque - multilinguisme -, voici en schéma les langues qu'apprennent les élèves / étudiants néerlandais dans les deux projets.

School-hopping

Age 5 10 13 18

Français			
	Anglais		
		Allemand	

Management logistique

10 12 13 18 22

Anglais			
	Français		
		Allemand	

Workshop 3:
Recognising otherness and difference -
Pédagogie des échanges

Atelier 3 :
Reconnaissance de l'altérité et de la différence -
Pédagogie des échanges

Moderator / Modérateur:

Gerhard Neuner, Germany / Allemagne

Presenters / Présentateurs:

Hermine Penz, Austria / Autriche

Geneviève Zarate, France

General introduction

The intercultural approach in curriculum and textbook development

*Gerhard Neuner,
University of Kassel, Germany*

The concepts of “plurilingual and pluricultural communication and dialogue” and “foreign language learning for European citizenship” call for more than mere “functioning” in the foreign language. Questions about the reshaping of objectives arise:

- How can teaching / learning a foreign language contribute to the learners’ sociocultural self-awareness and the awareness of “otherness” and “difference” when dealing with documents / speakers of a foreign world?
- How can the foreign language learner become a competent “negotiator of sociocultural meaning” (eg develop and use strategies of interpretation and interaction in the foreign language)?

In order to avoid stereotypes and prejudices and achieve mutual openness and interest in one another a few “key qualifications of intercultural learning and communication” must be developed in foreign language teaching:

- role distance (looking at my own position “from outside”);
- empathy (trying to understand the others in their own context and awareness of “interim worlds” between foreign reality and one’s own world);
- sustenance and tolerance of ambiguity (learning to come terms with conflicting interpretations of what is “normal”);
- awareness of one’s own sociocultural foundations and ability of presenting one’s own identity.

(cf. Byram, M., Zarate, G., Neuner, G., *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Council of Europe, Strasbourg, 1997).

The intercultural approach in curriculum and textbook development

The intercultural approach to foreign language teaching and learning is a learner-oriented approach which does not aim at teaching the foreign language learners “how to function in the foreign language”, but takes their difficulties in dealing with otherness and difference in foreign language learning seriously.

It integrates the learners’ own sociocultural context (structures, traditions, value systems) into foreign language teaching and learning and takes their view of the world of the target language seriously (perspectives on the foreign world, stereotypes and prejudices, taboo areas).

One of the consequences is doing away with “universalist” concepts (eg the audiolingual approach) and developing regional concepts of foreign language teaching and learning. It might result in a redefinition and further development of the “communicative approach” on the basis of regional features.

Aims of the project

Developing criteria and models of regional curriculum development on the basis of a comparative analysis of differing regional conditions of foreign language teaching and learning, eg learners’ communicative needs, institutional contexts, traditions of teaching and learning.

Possible results:

- a differentiated definition of objectives of foreign language teaching and learning (eg emphasis on comparison and comprehension; on strategies of communication; on procedural vs. declarative knowledge) based on regional differences;
- a different approach to the selection of sociocultural topics (content / themes) dependant on the relationship of the learners’ own world and the world of the target language (partner / enemy, familiarity / unfamiliarity, similarity / difference, geographic closeness / distance);
- new concepts about methods of teaching and learning (eg developing strategies of learning, of negotiation of meaning, of interaction);
- new concepts of the assessment of “successful use of the foreign language” (intercultural exchange);
- development of a new generation of ‘postcommunicative’ textbooks and teaching materials (including the use of the new media).

Learning more than one foreign language efficiently in Europe - the co-ordination of teaching and learning the first foreign language and subsequent foreign languages

1. New aspects for foreign language policy in Europe

The socio-political developments of the last decades in Europe call for new perspectives of foreign language policy and new and enlarged concepts of the teaching and learning of foreign languages.

In Europe two conflicting trends in foreign language policy can be observed presently:

- the final establishment of English as the “global language” and its predominance as the first foreign language that is taught at the school level;
- on the other hand the emphasis on a multilingual and multicultural concept of foreign language teaching at the institutional level [cf. the recent campaigns of the Council of Europe (“Foreign language learning in a multicultural and multilingual Europe”) and the European Commission (“Proficiency in three Community languages”)].

2. The present situation of teaching languages at the school level

In most European countries more than one foreign language is taught at the school level. But in most cases the teaching of the foreign languages occurs in “separate watertight compartments” (English / French / German / Spanish / etc.). When introducing a second, third etc. foreign language the students are treated as if they had “no idea” about foreign language learning.

The project at hand is based on the experience of every learner of foreign languages that linguistic data and procedures of learning in his mind are not separated, but closely related. The project therefore aims at developing a didactic / methodological concept by co-ordinating the teaching and learning of the first foreign language and of subsequent languages, which leads to a much more efficient - and more interesting - way of learning the second, third, etc. foreign language.

3. Features of learning subsequent foreign languages at the school level:

- Students are “young grownups” with an emphasis on cognitive learning procedures (not only imitation);
- cognitive foreign language learning is an active encounter not only with the objects of learning (linguistic and sociocultural features) but also with the process of learning (eg comparing, inferring, hypothesis testing, discovering regularities, discussing, etc.);
- when learning subsequent foreign languages students activate experiences about the way they have learnt the first foreign language (eg about vocabulary learning);
- in most cases less time is reserved for the teaching of subsequent languages. At the same time similar results as in the first foreign language are expected. As a result pressure rises.

4. Didactic principles of teaching subsequent foreign languages

4.1. Cognitive learning

- Activating the learner: bringing to light all that the learners have in their minds;
- establishing connections between the linguistic elements, usage and sociocultural contexts of mother tongue, first foreign language and subsequent foreign languages;
- stimulating cognitive methods of learning like comparing, inferring, discussing of analogies and differences (transfer / interference).

4.2. Emphasis on comprehension

Foreign language learning - like any other process of learning - starts with comprehension (perception / interpretation / integration) and leads to utterance (activation). The process of comprehension is neither “passive” nor only “receptive”, but it is an most lively, although mute, mental activity which refers to all aspects of language (eg form, function, content, etc.).

For the teaching and learning of subsequent foreign languages this means:

- development of a “grammar of comprehension” (structure-oriented: aspects of morphology, syntax and text in comparison of mother tongue, first and subsequent foreign language);

- development of a “grammar of utterance” (pattern-oriented; functional) / learner-oriented (inductive) elaboration of grammar / training of oral communication strategies.

4.3. Emphasis on content

In foreign language learning knowledge of the world and experience are coined in General Concepts (of existence, of time and space, of quantity and quality, of relations, etc.) and Specific Concepts (eg of social relationships, of environment, of shelter, of mobility, of work / leisure, cf. threshold level). These categories can be used to broaden semantic competence in subsequent foreign language learning.

The encounter with sociocultural phenomena of the worlds of the second, third, etc. languages (and the comparison with the phenomena of one’s own world) is the real motivating aspect of learning more foreign languages: new languages open up the access to new worlds!

More emphasis on semantic aspects and on comprehension strategies, especially on global and selective comprehension (procedural knowledge) therefore is one of the features of the learning of subsequent foreign languages.

4.4. Emphasis on media

The experience of the foreign world in foreign language instruction almost never is direct and immediate, but it is presented indirectly in the media (report of teacher; texts for reading and listening; pictures; videos; e-mail / Internet). The development of an adequate didactic concept of work with the media is an essential task of the teaching of foreign languages, especially of subsequent foreign languages.

4.5. Emphasis on learner autonomy

A successful learner of more than foreign language is an autonomous one who is aware of his best way of learning (type and style of learning), is familiar with learning strategies and learning aids and can organise his process of learning effectively.

Learner autonomy aims at preparing the learner for life-long learning of new foreign languages. This is an essential objective and trait of living in Europe in the years to come.

5. Exemplary study of the concept of the efficient learning of more than one foreign language: German after English

German is learnt by about 18-20 million people. Most people learn it as a typical second foreign language after English. The constellation “German after English” might therefore serve as a model for the investigation of the specific features of learning more than one foreign language and for the development of a didactic / methodological concept of the teaching and learning of more than one foreign language at the school level.

Essentials of the project:

- What use can be made of the acquaintance of two - or more - languages, eg in the field of vocabulary and grammar (declarative linguistic knowledge)?
- What are the specific features of the teaching and learning of learning German as a second foreign language after English as the first foreign language?
- What is the influence of the didactics / methodology of the first foreign language on the teaching / learning of the second foreign language? In other words: when the school curriculum provides space for more than one foreign language, how should the first foreign language be taught to stimulate the effective of the subsequent foreign languages?
- What are the effects of the findings on the development of teaching and learning materials?

Exploring otherness, difference and similarity through social interaction

*Hermine Penz,
Department of English, University of Graz, Austria*

Introduction

In recent years the view that language learning and culture learning are closely connected has been frequently expressed (Byram and Esarte-Sarries 1991, Byram and Morgan 1994, Morgan 1992 and Morgan 1994, Morgan 1997, Kramsch 1994). It has also been shown that language awareness and cultural awareness very often interact with each other in the sense that activities focusing on one of these areas very often involve the other as well (Gnutzmann 1997).

The foreign language classroom is also the space where confrontation with otherness can be introduced in a systematic way (Byram and Zarate 1995:13). Here the relationship to the other should be viewed in positive terms where the main aims are to understand the other and to study the ethnocentric view that the other has about one's own culture, even though this may be very disturbing and unsettling. One of the challenges for language teachers is to come up with activities which enable pupils to critically reflect on how they view their own culture and how it is viewed by others. They should also be made aware of similarities and differences between them and the others.

Social interaction is the central feature of communication and part of our everyday lives. We acquire cultural values and interactive rules of communication by interacting with others. The vital role that social interaction plays in first language learning and learning in general has now also been acknowledged by some scholars in second language acquisition. According to van Lier (1996:42) social interaction should also be considered the main element involved in the learning of a foreign language. However, in second language learning, particularly in school settings, the opportunity of authentic interaction with native speakers of the target language is usually absent or at least very restricted. Although teaching materials have moved towards more authentic texts and activities in recent years, these materials and activities very often just operate within the authenticity of the classroom (van Lier 1996) and fail to provide the dynamic interaction and dialogue which is indicative of real language and culture learning processes.

This is why the integration of social interaction with peers of the target language and culture has been considered to be an important contribution to language and culture learning in the classroom context. One of the main concerns has been to have students interact in a “real” context which allows them to critically reflect on their own culture by choosing their own means of expression, encouraging the use of the vernacular. This has been achieved by some projects which also require pupils to consider and shape their communication for a particular audience and negotiate their view of some aspects of culture as one among many (see Morgan 1997).

The project discussed here is modelled on a project organised by Carol Morgan between a British and a French school in 1995. The pupils of the two schools (Blois in France, and Trowbridge in England) prepared materials for each other in their mother tongue on the topic of “law and order”. The choice of content and media was left to the pupils. These materials were then sent to the partner school. Helpsheets that contained cultural and linguistic information written in the target language were sent along with the materials. These helpsheets were based on information provided by the pupils in interviews with the researcher.

Description of the Anglo-Austrian school project

The aim was to have a project along the lines of the Anglo-French project organised by Carol Morgan, yet with the view of extending it by a follow up that used new information technology (a more comprehensive account of the two projects can be found in Morgan and Penz 1998). The pupils in this project were aged 16-17, whereas in the earlier Anglo-French project they were 13-14.

The Austrian school, situated in Graz, was an all girls catholic convent school. The pupils of this school have had plenty of experience with project work, since this is a widely practiced form of teaching in this particular school (which does not mean that this applies to Austrian schools in general). The English teacher who participated in the project is particularly experienced in this area and has also been involved in intercultural education projects. The Austrian group was made up of 20 pupils altogether, who worked in smaller groups consisting of a minimum of 2 and a maximum of 5 students. These groups worked on different aspects of the common topic.

The school in Gloucestershire was a mixed comprehensive Language College. Neither the pupils nor the German teachers of this school had undertaken this kind of intercultural project before although the school is currently involved in a Comenius materials exchange project. Only four pupils participated in the project. In addition, the UK upper secondary syllabus tends to bring about more constraints than the Austrian curriculum which, although it provides some kind of frame, leaves a lot of space for teachers’ individuality, if they are willing to depart from the widely used practice of restricting themselves to a textbook. Both groups worked during 6 teaching hours; however, pupils also worked during their spare time with varying commitment.

Both the English and the Austrian pupils prepared materials for the other group on the topic of “law and order” in their mother tongue. The choice of media was left to them. In addition to the materials, they also compiled help sheets in the target language. These were meant to explain linguistic and cultural aspects of the materials which were considered to be unknown or difficult for the other group.

Results of the project

The five groups of the Austrian School focused on the following topics: “Child Protection Laws”, “probation and probation officers”, “streetworkers”, “child neglect and child abuse”, “young (people as) outsiders of society”, “drugs”. The British pupils prepared materials on the topics of “school rules” and “drugs”.

The pupils in the Austrian school used a variety of different text types as a basis for the production of their own texts and materials, for example, the relevant passages of the Austrian Code of Laws, some magazines and newspapers, and information brochures published by various public and state organisations. They also carried out interviews with various groups of society, even some that they would not normally come in contact with. They produced a variety of different text types, eg a magazine about the Austrian laws on the protection of young people which included interviews, reports, newspaper clippings, passages quoted from the law, and even a game concerning the Austrian Laws on the protection of young people. They also wrote a radio play, and included a videotape with an interview between an Austrian TV reporter and the ski jumper Andreas Goldberger, who had been involved in a cocaine affair.

The British pupils wrote a text on school rules for their Austrian partners and provided copies of various articles from newspapers, magazines, and textbooks on the topic of drugs. They also included a wide range of information brochures on “Drugs”, “Alcohol”, and “Smoking”, some of which were published by the British Health Education Authority. The pupils then provided comprehension questions, and various tasks, such as cloze tests, and vocabulary exercises for these texts.

Both the British and Austrian pupils supplied help sheets which were not proofread by either the teachers or the researchers. The help sheets of the two groups were fairly similar, since both groups mainly provided translations of single words and only a few detailed explanations, eg the British pupils compiled a list of words that are used for “being drunk”. Explanations of cultural aspects were not included in these help sheets although the pupils had been asked to think about problems that their partners might have with respect to cultural differences. Here then the intervention of a researcher or teacher would have been helpful to extend the depth of the experience for the pupils.

This project allowed the pupils to explore a specific cultural theme in their own culture by focusing on aspects of this topic that they considered important and interesting for the learners of their language and culture in the other country. Instead of looking at the foreign culture first and then comparing aspects of the foreign culture to their own, the pupils here started with investigating their own culture as insiders but at the same time trying to present their culture to outsiders. It could be argued that in this project the

pupils were required to both take the insiders' view and imagine the perspective of the outsiders. They had to envision the other group's problems as language learners and as outsiders to the culture. Since the two groups were similar in many respects, i.e. the same age groups, pupils in a language learning situation in school with all the limitations and restrictions of this particular context, the focus did not just centre around differences but similarities were also recognized and taken into account.

The project provided a means of using authentic communication in a classroom setting, i.e. the pupils did not even need to take on roles but could remain in their actual role as young people learning the language and culture of their partners in a classroom situation.

This project was an ideal way of putting language awareness into practice. It allowed the pupils to develop an increased awareness of the relationship between mother tongue and foreign language and mother tongue and foreign language education which, according to Gnutzmann (1997: 228), is a particularly important factor of language awareness.

The aspect of language awareness became a prominent feature during the period when the pupils developed their materials in the mother tongue. The main reason for this was that the pupils of both groups had to view texts that already existed or texts that they planned to write from the perspective of the other group, i.e. as learners of a foreign language and culture. The pupils thus committed themselves to language awareness without being prompted by the teachers or researchers.

Some of the remarks of the Austrian pupils were as follows (quoted from homework, without corrections):

On the videotape we had an interview with Andreas Goldberger. We thought that they [the English pupils] would surely know him and that it would be interesting for them to listen to an 'original' Austrian accent. It's very difficult to understand even for us and so we 'translated' it into understandable German for foreigners. We also had to prepare a worksheet where all words which could be difficult to understand were explained. I think that was quite difficult for me because I was in danger to explain too many words and this could be injuring to them.

Another pupil said:

“The most difficult work was to write the help sheet. It's strange to read a text by thinking in an absolute easy way and try to explain the words and phrases.”

Two of the British pupils expressed their experience in the interview:

“We had to think about words, about how to say things in proper English”
and
“We had to make it interesting for them”.

As these quotations show, awareness of the other group as the addressees of the materials that the pupils produced and empathy for this other group ran very prominently throughout the project. However, it was also quite interesting to see by the type of materials produced how “the others” were framed: the group in Graz appeared to focus on the other group in more personal terms, whereas the pupils in Gloucestershire concentrated on the group in the classroom context.

Both language and cultural awareness were promoted by the dialogic interaction of the two groups (even at a stage where they had not received anything from their partners yet). During the discussions about how to simplify and clarify texts the Austrian pupils for example very often tried to figure out how some of the things they said in German could be said in English. They also discussed whether some of these would be essentially the same or different in English and in German. In these discussions language and cultural awareness were very much connected with each other and by looking at one of these aspects the other was always present too.

One group even experienced some kind of intracultural encounter when they set out to collect information about young punks in the city of Graz. This specific group experienced the situation of encountering “others” (“outsiders”) of their own society. Since none of the pupils involved in the project had any contact with those youngsters they asked a friend to function as a gatekeeper and help them do the interviews. The writing of one of the pupils reflects great uneasiness about meeting these “outsiders”:

“We wrote about youth outsiders in Graz. We wanted to make interviews and photos with those outsiders. So we went to the “Stadtspark” together with my friend Eva. But we were so afraid that we didn't ask any question and didn't make any real photos. We thought that they would hit or hurt us. Eva made the interviews alone. She knows some of these youths, because most of them attend her school.”

The difference between those outsiders and themselves was probably conceived as being at least as great as, if not greater than, that between the Austrian and the British pupils.

Another girl summed up her intercultural experience during the project in the following way:

“On the whole I think that it was a really interesting kind of work and I think we learned much, perhaps not for the English language but to feel the situation of foreigners.”

When comparing the materials produced by the Austrian and the British pupils some differences become very obvious. Whereas the Austrian pupils worked hard to produce their own texts based on the materials they had collected from many different sources, the British pupils tended to send copies of texts written by others. This means that the Austrian pupils attempted to facilitate understanding by simplifying texts and rewriting them in their own vernacular, whereas the British pupils provided comprehension questions and various kinds of vocabulary exercises for the same purpose. The Austrian pupils felt that there were a lot of “quizzes and riddles” in the materials of the British partners and expressed some disappointment about the fact that they had sent mainly

copied texts instead of producing their own. The Austrian group also came to the conclusion that they had viewed the production of materials more in personal terms than within the context of the classroom and the exams connected with it. Interestingly enough, the Austrian pupils were also slightly disappointed at first when they received materials on “Drugs”. Even though one of the Austrian groups had worked on the topic they complained they had become tired of it because it was covered in practically every subject. When asked why they had then selected this topic nevertheless they explained that in this project they saw the chance of being able at last to discuss those aspects of the topic of “drugs” that they were interested in and not those favoured by the teachers. They even became quite fascinated by the materials of their English partners on drugs when they found out that the official brochures concentrated on the health aspect rather than on the legal consequences of drug abuse, which is the focus of the materials produced by the Austrian authorities.

The differences between the British and the Austrian group can probably be attributed to the different school systems to some extent. The British materials seemed to grow out of a very exam-driven context where set exam topics limit the range of activities and topics. The Austrian school system on the other hand allows quite a lot of flexibility if teachers take the syllabus as the broad framework that it is designed to be. Exams in Austria are always set by the teachers themselves, which means that they are able to choose topics accordingly.

The next step in the development of this project would have involved exchanging questions about the materials by e-mail. The British school was already equipped with e-mail at the beginning of the project whereas the Austrian school got Internet and e-mail at the beginning of the following school year. Since the follow-up was supposed to take place in autumn anyway this would not have been a problem. However, the follow-up questions were sent by fax instead of e-mail since there were technical problems in the British school. In the end it turned out to be more complicated to use e-mail than using traditional communication media such as fax and mail. The aim is, however, to integrate modern information technology (eg using e-mail and chat, perhaps also Internet homepages, etc.) into similar projects in future.

Long-term outcomes

The immediate outcome of this project involving social interaction between peer groups of learners was one of positive response and involvement on the part of the students (even though there was a small element of disappointment, which was overcome by the overall results, for the Austrian pupils). Three more long-term possible outcomes are also useful to consider which can be suggested from an analysis of the project as a whole: namely the value of this new kind of text; the value of the new kind of pupil learning processes and the new learning possibilities provided for the teacher.

The texts produced and / or exchanged by the pupils provided a perspective on the language and culture of the other group that conventional classroom material does not offer. With respect to learning “German” language and culture the British pupils got a view of a non-dominant culture, since aspects of Austrian culture hardly ever feature in

the teaching of German in Britain. In addition, the asymmetry of normal classroom interaction with the unchallenged authority of teacher and textbook was replaced by a more symmetrical interchange.

These texts provided for the pupils information about the target culture (a snapshot view of a segment of that culture as seen by the pupils) and access to different cultural schemata. The presentational schemata could be seen as linking into codes and norms belonging to the different pedagogical norms in the participating classrooms. The pupils involved in the project in Graz created a lot of text types as they occur in the media, such as radio play, various types of newspaper articles, magazines about punks, etc. They took a fairly personal approach. Most of the groups here provided some kind of personal introduction to their materials by introducing themselves and / or providing a short outline of what they were presenting. The pupils in Gloucestershire used text types that they would also come across in their immediate classroom situation, eg texts structured according to the debating format "for and against", and journal and textbook texts accompanied by comprehension questions, i.e. these materials were designed according to expectations of what is appropriate for the classroom. The differences in the materials produced may be attributed to the particular personalities of the pupils taking part or may again link to the codes and expectations of the different pedagogic texts in the classrooms involved in the project.

The learning processes experienced by the pupils provided particular cognitive and social advantages. The first stage of processing and producing materials focusing on their own culture entailed pupils defamiliarising the familiar, by trying to imagine how this cultural phenomenon might appear to a foreigner. The process also oriented pupils in the context of a particular topic area, and this made them more receptive to information about this area in the target culture (similar success was experienced in a previous Anglo-French project; see Byram and Morgan 1994, Morgan 1997).

Finally, this kind of experiment allowed pupils to take on the responsibility of presenting and decoding meaning. As representatives of their own country and school they were placed in a position of responsibility to explain certain social phenomena to pupils from another country.

The role of the teacher with respect to this project was much more that of a facilitator than a distributor of knowledge. The students received a lot of information from their peers which very often was also new to the teacher. Thus the teachers were also put into the position of acknowledging that they were learning from the pupils. The project offered an opportunity for teachers to recognize the plurality of cultural viewpoints within their own classroom.

Projects of the type discussed here also involve a substantial amount of organisation and planning, since different teaching schedules and different curricula need to be taken into account. Ideally, the project should be organised in cooperation with a mother-tongue teacher, which would mean that co-operation between different teachers in schools would increase.

5. References

- Byram, M. (ed), *Culture and Language Learning in Higher Education*, Clevedon / Philadelphia / Adelaide: Multilingual Matters, 1994.
- Byram, M., "Cultural studies and foreign language teaching", in: Bassnett, Susan (ed), *Studying British Cultures. An Introduction*, London: Routledge, 53-64, 1997.
- Byram, M. & Esarte-Sarries, V., *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*, Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
- Byram, M. & Morgan, C., *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*, C., Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
- Byram, M. & Zarate, G., *Young people facing difference. Some proposals for teachers*, Language Learning for European citizenship and European Youth Campaign against Racism, Xenophobia, Anti-Semitism and Intolerance, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 1995.
- Gnutzmann, C., "Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen", *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 44:3, 227-236, 1997.
- Kramsch, C., *Context and culture in language teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Morgan, C., "Teaching 'culture' at A-level", *Language Learning Journal* 7:42-44, 1992.
- Morgan, C., "They think differently from us". *Language Learning Journal* 9 1994.
- Morgan, C., "Education through dialogic communication", *Fremdsprachenunterricht* 41/50:6, 422-426, 1997.
- Morgan, C. & Penz, H., "Cross-cultural challenges: dialogue in action", in: Ciglar-Žanić, J., Kalogjera, D., & Jerneršić, J. (eds), *British Cultural Studies: Cross-Cultural Challenges*, (Conference Proceedings, Zagreb, February 26-28), Zagreb: The British Council Croatia, pp. 417-429, 1998.
- van Lier, L., *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*, Longman: London / New York, 1996.

Frontières culturelles, pratiques sociales liées à la circulation transfrontalière des valeurs et des personnes et diffusion des langues

*Geneviève Zarate,
Ecole Normale Supérieure de Fontenay / St. Cloud, France*

Les conditions de production de la recherche en didactique des langues viennent de se trouver modifiées par un acte majeur qui, comme toutes les innovations, risque d'échapper à la perception immédiate, justement parce que des perspectives inhabituelles viennent de s'ouvrir là où elles ne sont pas ordinairement attendues. Si la diffusion des langues est, depuis le 19^e siècle, un acte relevant de la politique des États, pour la première fois, celle-ci s'inscrit explicitement dans un cadre relevant du multinational, et non plus, comme l'usage le veut, de décisions unilatérales ou des accords réciproques entre deux pays. Le Traité de Maastricht affirme clairement, dans son article 126, la liaison entre la construction de l'identité européenne et l'apprentissage et la diffusion des langues dans les États membres de l'Europe. Par ailleurs, la mobilité des étudiants et des enseignants, la coopération entre établissements d'enseignement, le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs, le développement de l'enseignement à distance sont des objectifs tout aussi clairement affichés.

En associant enseignement des langues et construction de l'identité européenne, le Traité met en place un espace linguistique qui repose sur une nouvelle et double hiérarchie: d'une part les langues européennes, d'autre part les langues parlées hors de l'espace européen. Cette logique est, par exemple, radicalement différente de celle adoptée actuellement par les États-Unis qui, bien que participant à un accord économique regroupant les pays d'Amérique du Nord, valorisent l'apprentissage des langues des pays avec lesquels ils sont économiquement en concurrence sur le plan international, en particulier les pays d'Asie du Sud-Est. Face à une politique linguistique américaine fondée sur un principe d'agressivité économique, la diffusion des langues en Europe repose sur un principe à la fois fédérateur et identitaire: la diffusion des langues contribue au ciment idéologique de l'Europe.

Par ailleurs, l'espace européen, appréhendé par le politique comme un espace sans frontières, en dessine en creux d'autres, marqués par une altérité graduée selon que les pays non européens ont partagé à différents degrés une relation historiquement construite avec l'un des pays de l'Union européenne ou que, de par leur situation géopolitique, ils seront amenés à l'avenir à s'associer à cette Union. Ces réflexions conduisent à interroger la notion de frontière, alors qu'en didactique des langues, la frontière est généralement appréhendée comme une ligne instruisant la rupture entre deux identités nationales. N'y parle-t-on pas volontiers de la "barrière linguistique"?

Or les langues vivantes en Europe doivent répondre à des finalités qui n'étaient pas jusqu'alors les leurs. Elles contribuent à la formation d'une nouvelle identité, supranationale, qui se décline en termes économiques, par une exigence de mobilité géographique. Pratiquer une langue, c'est être disponible pour un contact vécu avec cette langue, sous la double contrainte d'une volonté politique et d'une nécessité économique. Les systèmes éducatifs européens vont progressivement devoir intégrer cette nouvelle définition des "langues vivantes" qui voit ainsi leur identité disciplinaire s'infléchir et se singulariser par rapport à un projet identitaire multinational. En particulier, à travers une valorisation de la mobilité transfrontalière et la prise en compte d'une citoyenneté européenne, on peut supposer que la relation à l'altérité devient une composante forte de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans la décennie à venir. Par relation à l'altérité, on entend:

- le questionnement identitaire de ceux qui sont impliqués dans la mise en relation de systèmes culturellement différents;
- la circulation transfrontalière des pratiques sociales associées à la diffusion des langues;
- la prise en compte des dysfonctionnements et des résistances relevant des représentations de l'étranger dans la conception de la formation des formateurs impliqués dans l'apprentissage des langues.

La mobilité géographique met au premier plan les effets induits par la confrontation vécue avec la différence culturelle. À cheval sur plusieurs systèmes culturels, l'usager d'une langue étrangère est potentiellement un observateur et un interlocuteur dont la position particulière doit être valorisée et développée par l'apprentissage des langues. A l'inverse des positions antérieures, l'étranger n'a pas à mettre entre parenthèses ou à renoncer à son identité; il doit, au contraire apprendre à faire valoir socialement une identité revendiquée. Dans la logique de ces propositions, la pluralité culturelle est d'autant plus valorisée qu'elle s'appuie sur une expérience non scolaire. C'est, en effet, hors du système scolaire que l'expérience du passage d'un système de valeurs à un autre gagne de la crédibilité.

Les pratiques pluriculturelles des plurilingues

L'enfant ou l'adulte pluriculturel développe des fonctions de médiateur assurant le transit de ces valeurs, facilitant les conditions nécessaires à leur conversion, soupesant les risques propres à la transgression frontalière, filtrant les modes de pensée susceptibles d'être ostracisés par une société qui refuse a priori ceux qui, venus d'ailleurs, menacent sa propre définition identitaire. Cette approche revient à reconnaître des propriétés sociales particulièrement pertinentes à ceux qui, dans les modèles précédents, étaient parfois ignorés pour leur non-représentativité, stigmatisés pour leur marginalité et classés dans des catégories séparées: professionnels des échanges et des contacts transnationaux, expatriés que la dénomination de "migrants" tendait à dévaluer.

L'émergence du modèle plurilingue et pluriculturel amène à interroger les formes de gestion et de valorisation sociales de cette forme particulière de capital symbolique qu'est l'exposition prolongée à la diversité des pratiques sociales et culturelles. Comment l'apprenant de langue s'y prend-il pour construire cette compétence? Comment la fait-il valoir comme un capital qui peut être symboliquement et souvent professionnellement monnayé? Ces questionnements conduisent le chercheur vers le recueil d'expériences individuelles et vers la recherche, par delà les singularités manifestes, des propriétés sociales qui rendent possible la négociation sur plusieurs marchés nationaux de ce capital.

Mobilité géographique et représentations de l'étranger

L'accent mis sur la mobilité a pour premier effet d'inciter à penser le séjour à l'étranger comme un objet de recherche à part entière. Si jusqu'alors il était appréhendé comme un terrain sur lequel s'éprouvait la maîtrise d'une langue définie avant tout comme un objet scolaire, cette définition du séjour tendait à sous-estimer les contraintes propres à une situation d'expatriation et à faire du séjour le simple prolongement de la situation scolaire. Les usages scolaires actuels du voyage à l'étranger (voyages de classes) sont là pour nous rappeler que les hypothèses formatives manquent et que le déplacement éducatif hors frontières est un objet qui a été peu interrogé et qui fonctionne dans l'évidence des idées reçues et jamais discutées.

Lorsque la mobilité s'institutionnalise, comme c'est le cas de la formation universitaire, la question de l'évaluation de ces séjours va devenir dans la prochaine décennie un point sur lequel la recherche aura à se positionner. Pour l'heure, l'évaluation reste majoritairement quantitative, mesurant les flux circulant entre différents pays européens. Cette évaluation, relativement simple dans ses modalités, suffit à rendre compte de profondes disparités qui témoignent de zones attractives ou, au contraire, souffrant d'une perception dévaluée. On comprend que, selon le modèle identitaire européen, qui, pour l'instant, repose sur une relation strictement égalitaire des pays de l'Union européenne, l'enregistrement comptable de ces disparités est susceptible de déclencher des nouvelles demandes de formation visant à les corriger.

Formation de formateurs et relation vécue à l'altérité

Dans leur formation, quel rôle accorder au vécu non scolaire de la langue et de la culture que les professeurs enseignent? Généralement posé comme un objet indiscuté, le séjour à l'étranger des enseignants de langue est défini comme un moment de découverte du pays. Pour problématiser cette relation, on propose:

- de prendre comme objet d'observation le regroupement dans une même session de formation de formateurs appartenant à des contextes nationaux différents et de structurer l'organisation de leur formation en fonction de leur appartenance à des systèmes éducatifs différents, leur appartenance disciplinaire (les formateurs étant cependant tous concernés par l'apprentissage des langues), leur appartenance nationale;

- de systématiser des cursus de formation destinés à des formateurs de langue langue étrangère effectuant un séjour en France, reposant sur la relation d'observation ethnographique: recherche d'un terrain et d'informateurs, observations régulières d'une communauté donnée, mise en perspective par l'écriture de la relation d'observation, confrontation des données sociologiques déjà disponibles.

**Workshop 4:
Evaluation and recognition
of language competences**

**Atelier 4:
Evaluation et reconnaissance
des compétences langagières**

Moderator / Modérateur:

Francis Debyser, France

Presenter / Présentateurs:

Bernhard Kettemann, Austria / Autriche

Rolf Schärer, Switzerland / Suisse

Rapport d'atelier

*Francis Debyser,
Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, France*

L'atelier 4 présentait un caractère plus technique que les quatre autres dans la mesure où il était consacré à un projet concret en cours de réalisation et, depuis la rentrée scolaire 1998, d'expérimentation, le *Portfolio européen des langues*. Ce projet, de même que le *Cadre européen commun de référence*, vise à contribuer à la diversification linguistique en Europe, tout en assurant une plus grande cohérence et une plus grande transparence dans les procédures d'évaluation; ainsi que l'indique le document préparatoire définissant la problématique du colloque du CELV, ce projet s'inscrit également dans une perspective visant "à promouvoir l'autonomie de l'apprenant" et "l'apprentissage tout au long de la vie".

Le programme provisoire du colloque de Graz définissait ainsi les tâches de l'atelier 4. "Cet atelier traitera du Portfolio européen, des biographies linguistiques et d'autres instruments pour l'évaluation et la reconnaissance des compétences ainsi que leur rôle d'outils d'intégration sociale et professionnelle."

Pour l'historique de ce projet, la définition et les principes de conception et d'organisation du Portfolio, sa fonction et ses utilisations, on se référera au document CC-LANG (97) 1 du Conseil de l'Europe: *Portfolio européen des langues, propositions d'élaboration* (Strasbourg, février 1997). Signalons d'autre part qu'un numéro de la revue suisse de didactique des langues *Babylonia* sera spécialement consacré aux développements de ce projet (à paraître au printemps 1999).

Le synopsis de présentation de l'atelier 4 était le suivant:

1. Présentation du thème

1.1. L'origine du projet de Portfolio européen

- Les débats sur l'évaluation des compétences;
- les concepts de portefeuilles de compétences et de bilans de compétences;
- les recommandations du symposium de Rüslikon (1991), *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe - Objectifs, évaluation, certification*, en faveur d'un Portfolio européen des langues. C'est dans le rapport de ce symposium, publié en 1993 par le Conseil de l'Europe (pp. 124 à 130) que figure l'exposé de Rolf Schärer qui esquisse

déjà la maquette de portfolio sur laquelle travaillera par la suite le groupe d'experts chargé d'étudier la faisabilité du projet.

1.2. Les travaux et propositions du Groupe de projet Portfolio européen des langues

(document CC-LANG (97) 1, Strasbourg, février 1997)

On reprendra la problématique de la réalisation des portfolios des langues exposée dans la première partie de ce document par John Trim *Un portfolio européen des langues: quelques questions concernant sa nature, fonction, forme, préparation et distribution* (pages 3 à 12), ainsi que par Alan Dobson *Portfolio européen des langues: fonctions et utilisations* (pages 13 à 17).

1.3. Les différentes réalisations

On prendra en compte les portfolios proposés actuellement à l'expérimentation en examinant:

1.3.1. leur relation et leur cohérence avec le Cadre européen de référence;

1.3.2. les points communs et les différences entre ces projets en fonction des publics ciblés et des conceptions des équipes de réalisation;

1.3.3. le point sur les expérimentations en cours et les apports des colloques d'Ascona (janvier 1998), Tampere (mai 1998) et Soest (novembre 1998);

1.3.4. le dispositif d'évaluation des expérimentations.

1.4. Les portfolios en cours de réalisation et d'expérimentation ne sont pas les seuls instruments qui concourent à faire progresser les dispositifs d'évaluation des compétences langagières en Europe; il convient d'évoquer les travaux du Groupe ALTE, le projet DIALANG, ainsi que l'évolution de certaines certifications nationales, par exemple pour la France le DELF-DALF pour le français, ainsi que le DCL (Diplôme de compétences en langues) pour les langues autres que le français.

2. Discussion "encadrée"

Cette discussion peut permettre:

- l'apport d'informations provenant de différents pays par rapport au thème de l'atelier;
- la réponse à des demandes d'information;

- l'examen des problèmes que peut rencontrer la généralisation d'outils tels que les portfolios auprès des institutions éducatives;
- les problèmes à résoudre pour l'utilisation du portfolio à des fins "d'intégration sociale et professionnelle";
- divers autres problèmes qui devront être approfondis et résolus tels que, par exemple:
 - le recours aux technologies de l'informatique, notamment pour miniaturiser;
 - les différents portfolios et les rendre moins encombrants;
 - les problèmes de validation;
 - le contrôle de qualité et les "bonnes pratiques";
 - la diversité et la cohérence des différents portfolios;
 - la promotion de l'outil "portfolio" auprès du grand public et des milieux professionnels;
 - tout autre thème qui émergera de la discussion et pour lequel les réponses apportées actuellement ne sembleraient pas satisfaisantes.

3. Après-midi

Elaboration et coordination de projets en liaison éventuelle avec le colloque annoncé de février 1999 sur l'évaluation comparative des compétences langagières.

Déroulement de l'atelier

Dix-sept participants ont suivi les activités de l'atelier 4, la moitié d'entre eux étaient informés des travaux du Conseil de l'Europe relatifs au Portfolio des langues; certains d'entre eux déjà engagés dans des expérimentations (par exemple, la Hongrie et la Russie), ou avaient participé aux travaux des colloques d'Ascona ou de Tampere; pour d'autres, c'était une découverte. Il n'était donc pas possible d'aborder tous les points indiqués par le synopsis très détaillé proposé ci-dessus.

Le groupe s'est donc intéressé uniquement au Portfolio, sans étendre la discussion au problème plus général de l'évaluation des compétences langagières. Même en se recentrant sur le Portfolio il n'a guère été possible en deux séances seulement de proposer une information très approfondie tout en laissant la place à la discussion et aux échanges. Ces derniers ont fait apparaître une motivation unanime à l'égard de cette instrumentation nouvelle, quels que fussent les contextes nationaux des participants ou leurs niveaux de responsabilité: responsables dans des ministères, universitaires, inspecteurs ou formateurs de formateurs.

Parmi les demandes ou suggestions, on note l'intérêt que portent certains participants à l'utilisation de la démarche du portfolio, voire à la réalisation de portfolios spécifiques:

- pour des étudiants universitaires non spécialistes;
- pour des apprenants de l'enseignement professionnel;
- pour des apprenants de contextes multiculturels et pluriethniques.

Plusieurs participants ont évoqué leur désir de s'associer aux expérimentations en cours. Cela a amené Rolf Schärer à exposer le protocole, les modalités et le calendrier des expérimentations présentés au colloque de Tampere, et dont la programmation rigoureuse permet difficilement au stade actuel à d'autres équipes de prendre le train en marche si l'on veut garder un caractère rigoureux à ce projet d'évaluation. Cela n'exclut pas pour autant que d'autres pays s'engagent dans la réalisation, l'adaptation ou l'expérimentation du portfolio européen; un danger est en effet apparu, celui d'un clivage entre les pays engagés dans des projets de portfolio et ceux qui ne le sont pas et devraient attendre l'année 2001 ou 2002 pour s'engager dans une démarche qui leur semble utile tant pour les apprenants que pour les institutions éducatives.

Les problèmes d'adaptations nationales des portfolios ont été également posés avec celui de la traduction dans la langue des apprenants des descripteurs et des consignes d'utilisation, ce qui ne résout pas le problème de la lecture de ces documents en dehors du pays d'utilisation dans l'hypothèse de l'utilisation du portfolio pour faciliter la mobilité.

Le fonctionnement de l'atelier, mis à part sa trop brève durée, n'a pas posé de problèmes particuliers, grâce notamment à une excellente entente entre les animateurs. On a rencontré comme d'habitude la difficulté linguistique du travail sans interprétation utilisant de façon informelle et alternée le français et l'anglais, ce qui n'a pas manqué de gêner parfois les participants non francophones ou non anglophones.

A signaler également que les participants auraient souhaité une documentation plus abondante relative au thème de l'atelier. Il aurait été souhaitable de distribuer à chacun d'entre eux le document du Conseil de l'Europe CC-LANG (97) 1, ou tout au moins ses vingt premières pages. Les quelques exemplaires de portfolios existants exposés à des fins de consultation ont tous rapidement disparu, et l'on peut considérer que ce "chapidage" est en lui-même un indice de l'intérêt des participants.

Il convient enfin de signaler que compte tenu de la nouveauté relative de l'opération Portfolio et de la curiosité qu'elle suscite, de nombreux participants du colloque inscrits dans d'autres ateliers ont exprimé le regret qu'une information générale même sommaire n'ait pas pu être donnée à l'ensemble des participants au troisième colloque du CELV.

Projets

La plupart des participants à l'atelier se sont réunis également le lendemain à l'occasion du "Forum de projets" qui a eu lieu le vendredi 11 décembre (après-midi). Le peu de temps accordé aux activités d'atelier, plus le fait que ce temps a été en partie utilisé pour donner des informations à ceux des participants qui s'y étaient inscrits précisément pour s'informer, n'a pas permis de proposer des projets très élaborés.

Deux propositions ont été remises:

1. Compte tenu de l'importance du projet de Portfolio européen des langues et de l'extension prévisible de ce projet, il semble indispensable d'en informer les enseignants, de les former à ce nouveau type d'instrument d'évaluation et de leur en faire comprendre les enjeux éducatifs et linguistiques. Un projet utile serait de mettre au point un module de formation à la démarche, à la pédagogie et à l'utilisation de portfolios de compétences en langues, à l'intention d'enseignants ou de futurs enseignants en formation initiale ou continue. Ce projet a été soutenu par tous les participants appartenant à des dispositifs ou à des institutions de formation initiale ou continue. Il a recueilli également l'adhésion de participants à d'autres ateliers.
2. Un projet d'élaboration d'un portfolio spécialement conçu pour les apprenants de filières professionnelles et techniques a été également proposé.

Evaluation personnelle

Par rapport aux enjeux et aux formulations "humanistes" du colloque et de ses principales tables rondes, l'atelier 4 semblait un peu une pièce rapportée, même si la fonction du Portfolio européen des langues est bien de contribuer de façon efficace à la construction d'une Europe multiculturelle et plurilingue. Un travail de diffusion des travaux des différentes équipes engagées dans la réalisation et l'expérimentation de portfolios s'impose. Cela justifierait la tenue au CELV de Graz d'un ou de plusieurs ateliers spécifiquement consacrés à ce sujet. Il conviendrait toutefois d'inviter à ces ateliers, non pas les représentants habituels des Etats membres, dont la plupart ont d'ailleurs participé aux travaux des colloques spécialisés d'Ascona, de Tampere ou de Soest, mais des responsables de formation ou des formateurs susceptibles d'être des utilisateurs ou des propagateurs de l'instrumentation nouvelle proposée par les portefeuilles de compétences en langues étrangères.

European Language Portfolio

*Francis Debyser,
Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, France*

The potential, challenges and feasible practical solutions of “A European Language Portfolio” (ELP) are being explored in some 20 pilot projects in a variety of educational settings in 14 different European countries.

There are three types of broad goals addressed:

- key goals of the Council of Europe: Democracy, cultural and linguistic diversity, tolerance, respect, mutual understanding;
- operational goals of the modern languages project: Transparency, coherence and lifelong learner-centred, diversified language learning;
- goals relating to the practical feasibility for a European Language Portfolio: Can it fulfil the pedagogic goals? Can it fulfil the reporting function? How does it work in educational daily life? Do benefits outweigh efforts and costs?

The ELP addresses a number of issues relevant to our workshop:

- the learner is the owner of the ELP;
- the learner is actively involved in the learning, assessment and self-assessment process;
- all learning in- and out-side of school is valued;
- linguistic and cultural achievement and experience is recorded;
- the ELP has both a pedagogic and reporting function;
- life-long diversified language learning is promoted.

The relationship between statutory evaluation requirements, exams and diplomas in an institutional, regional or national context are a specific area of interest.

The varying needs of actual and / or face validity and reliability of evaluation results during the pedagogic process (formative) and in summative, high stake situations (formal exams, diploma, employment) are central relevance when discussions of mutual recognition are conducted.

Questions related to the general learner development in a life-long learning process and of maintaining skills and know-how over a long time spans, to mention just two, are other fields of concerns.

It might be of interest in our discussion, to consider the changes needed in the content, form and procedures of evaluation once linguistic objectives are set in can do statements instead of merely in hours of language teaching provision.

Transparency is another concept worthwhile discussing as condition for mutual recognition of achievements and diplomas.

Relevant Council of Europe documents:

- *A European Language Portfolio - Proposal for development* (document CC-LANG (97) 1);
- *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference* (document CC-LANG (95) rev. IV);
- *Guidelines for piloting A European Language Portfolio* (February 1998);
- *Note d'information: Un Portfolio européen des langues; contribution pour une citoyenneté européenne démocratique* (février 1998).

Information on Internet: <http://culture.coe.int/lang>

Workshop 5:
Teacher training and the changing role
of the language teacher

Atelier 5:
Formation des enseignants et évolution du rôle
de l'enseignant de langues

Moderator / Modérateur:

Michael Wallace, United Kingdom / Royaume-Uni

Presenter / Présentateurs:

Hanna Komorowska, Poland / Pologne
Péter Rádai, Hungary / Hongrie

Workshop report

*Michael Wallace,
Faculty of Education, Edinburgh University, United Kingdom*

1. Theme paper

The workshop themes were addressed in a draft theme-paper, drafted by Mike Wallace (University of Edinburgh, Edinburgh, UK). The draft was discussed and a final agreed paper was adopted by the group, as follows:

1.1. The changing role of the modern language teacher.

As we move into the next millennium, the role of the modern language teacher in Europe is substantially changing, and in a variety of ways. These changes are driven by different social, economic, political and cultural trends. Among these trends are:

- i. increasing internationalisation of economic activity;
- ii. increased cross-cultural and cross-linguistic interaction through tourism and virtual communication;
- iii. increased mobility of labour;
- iv. increased demand for modern languages as mediums for everyday communication instead of, or as well as, mediums for high culture;
- v. political decisions about the need for generalised linguistic competence in at least one modern language and perhaps two, and in consequence:
 - multi-level teaching of target modern languages;
 - teaching of modern languages lower down the age range;
- vi. increased public interest in all professions including teaching. For teaching this involves, for example, the specification of attainment targets.

1.2. *What kind of teacher?*

This change in role is more demanding in many ways than the traditional role of the modern language teacher. It therefore requires qualities in addition to those which were typical of the good modern language teacher of the past.

Among those traditional professional qualities that will still be required are:

- proficiency in the target language;
- knowledge of, and a positive attitude towards, the target culture;
- knowledge about language as a system and as a social construct, with particular reference to the target language;
- knowledge of appropriate assessment techniques.

Certain personal qualities are also traditionally esteemed in the good modern language teacher which need not be detailed here.

In addition to these, the changing demands will require new professional qualities. We might mention:

- *much more sophisticated and effective pedagogical skills.* These skills will be especially at a premium because of the need to teach across a wider spectrum of abilities, across a wider age-range to students, whose motivation to learn modern languages (or indeed to learn any school subject) is something that will have to be aroused rather than assumed; they will include an awareness of new developments such as the applications of information technology to language teaching;
- *much greater autonomy and self-direction in professional development.* Increased public accountability means that teachers will have to be more pro-active in self-development, otherwise they will inevitably eventually be found wanting as attainment targets are changed and (probably) raised;
- *particularly for in-service teachers, greater ability to “bootstrap” their self-development through exploiting their own professional practice,* by being able to reflect on that practice in a structured way, and possibly in partnership with colleagues;
- *sensitivity to pluricultural and multicultural issues and a willingness to work in international programmes;*
- *the ability to exploit and build on school and teaching experience.*

1.3. Implications for teacher education.

Some of the implications of the preceding points for teacher education are:

- i. the highest possible level of target language competence must be maintained;
- ii. school experience becomes central in the training process;
- iii. facilities for autonomous self-development including self-access learning and distance education must be optimised;
- iv. trainee teachers and in-service teachers should be trained in the techniques of structured reflection and action research;
- v. co-operative professional development should be fostered;
- vi. competence in the use of new media (eg the Internet, educational software) should be developed.

2. Exemplar case studies

The group then proceeded to discuss two case studies of current practice.

The first was presented by Péter Rádai (Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary). It described an innovative one-year teaching practice scheme run by the Centre for English Teacher Training (CETT) at Eötvös Loránd University. The scheme featured the extensive use of mentoring and very close collaboration between the staff at CETT and the schools involved in the teaching practice. Other features of the programme were a syllabus-free support course and the use of tutors in the schools. Trainees wrote up an action research thesis through which they were able to articulate their reflection on their practice. The programme also included staff development activities and the mounting of an INSET course. Throughout his presentation, Péter Rádai showed how the CETT programme related to the theme paper in terms of, for example, centralising the school experience aspect of the training process, facilitating autonomous development, and the use of structured reflection and action research in the training process.

The second case study was presented by Hanna Komorowska (Institute of English, University of Warsaw, Warsaw, Poland). Professor Komorowska gave an account of the highly-successful Polish Teacher Education programme in EFL, which featured an emphasis on high target language competence, practical teaching and reflection on practice. She also identified certain key competences namely: praxeological skills (eg engaging in parent-teacher co-operation, identifying causes of school failure and suggesting action), communication skills (eg interpersonal communication, conflict management), collaborative skills (eg styles of leadership, classroom strategies), creative skills (eg non-standard problem-solving), information skills (relating to foreign

languages and computer literacy) and finally skills resulting from moral obligations related to ethical aspects of functioning in the profession.

3. Group case studies

All the members of the group then shared examples of good practice in language teacher education from their own contexts. These included:

- mentor training;
- student training in pairs;
- trainee sets own agenda with thesis supervisor;
- thesis based on action research;
- learning in the target language;
- records of achievement for students;
- shared experience of foreign language teachers and mother-tongue teachers;
- address textbook writers concerning different fields of learning;
- teacher action research groups;
- immersion in another language and culture for teaching practice;
- classroom experience before training;
- trainers teach the way they want trainees to teach;
- cross-curricular thematic approaches;
- bottom-up in-service teacher education;
- empowerment of classroom teachers;
- exchange of materials and ideas (swap-shop);
- training localised;
- teacher exchanges (job swaps);
- the recognition of the need for motivating teachers to develop / change (eg by giving credits for successful course attendance).

4. Proposal for an action plan

The group discussed ways in which the various ideas discussed could be researched and carried forward.

The following proposals were agreed:

- to co-ordinate an exchange of examples good practice shared in the group;
- to research innovative approaches, both within and outside the group;
- to research the management of change;
- to revise the user-guide for teacher training for self-development;

- to set up a documentation centre on examples for good practice (within ECML, and later on Lingua-Net);
- to decide on a format for reporting good practice;
- to decide on criteria for measuring good practice in the field of language teacher education;
- to set up workshops on teacher education at ECML;
- to set up a follow-up meeting at ECML in the second half of 1999.

5. Co-ordinating team

The group appointed a co-ordinating team to carry these ideas forward, namely:

- Silvija Andernovics, Latvia;
- Richard Easton, United Kingdom;
- Eva Marquardt, Germany;
- Zoltán Poór, Hungary.

Teacher education and training - The Polish case

Hanna Komorowska,

Teacher Training College of English, University of Warsaw, Poland

I. Teacher education in Poland. Problems solved

In 1990 - after the fall of communism - Poland suffered from an acute shortage of teachers. With immense international help and huge support of the Polish national and local authorities well aware of the low social mobility in Poland - a dense network of over 60 small teacher training colleges was formed under the supervision of autonomous universities to provide their regions with qualified teachers. Colleges train about 8 000 students in English, German, French, Italian and Spanish tracks. English colleges now train 4 000 students, German colleges - 3 000 students, French colleges - 1 000 students with Spanish and Italian tracks training no more than 100 students. More than 7 000 students are trained in the day system. Almost 1 000 are trained at evening and extramural studies. The system doubled in the years 1990-1995.

The education of teachers in colleges has not been planned as an interim solution. Sustainability of the 3-year college system is guaranteed by the reform of tertiary education which promotes 3-year B.A. (licencjat) studies of the first degree in most of the disciplines taught at Polish universities and in the growing popularity of 3+2 rather than 5-year study cycles in tertiary education. This fits the colleges into the B.A. (licencjat) system. Moreover, more than thirty colleges training teachers of disciplines other than languages have been established on the model of foreign language teacher training colleges, which helps anchor the colleges in the Polish educational system.

Curricula for the new system of teacher education, prepared in 1990, were based on the belief that successful teaching can be achieved when the following components are provided:

- practical language skills up to the level corresponding to Cambridge Certificate of Advanced English;
- basic knowledge of the history, geography and culture of English speaking countries;
- basic psychological and educational knowledge;
- language teaching skills which enable the teacher to choose appropriate curricula, methods, classroom techniques, coursebooks and supplementary materials for particular age groups and language levels;
- self-observation and self-reflection skills enabling the teacher to analyse and improve his teaching;

- sufficient knowledge of literature and linguistics is provided to make it possible for the teacher to continue their philological education working towards their MA.

It was generally assumed that successful teachers can be educated in the course of around 2 000 hours taught in groups of 15 with at least 150 hours of the teaching practicum. As a plateau has been found in the development of language skills of philology students in Poland after the third year of studies - spreading contact hours over 6 semesters seemed justified.

Evaluation of the system 1990-1999

At the start of the new college system in 1990 the following curriculum structure has been agreed on. The total number of contact hours amounts to 2 160. The weighting of the subject blocks in the English sector is the following:

- practical English takes up 60% of the curriculum;
- teacher education takes up 17% of the curriculum; and
- background studies take up 23% of the curriculum.

So far, the system has been evaluated - both in Poland and abroad - as highly effective in quantity and quality. It is also sustainable, firstly because of its compatibility with the reformed higher education working in the new 3+2 system and secondly because many other teacher training colleges of other specialisation were formed according to this model. Now considerable changes ought to be introduced. These, do not, however, result from the shortcomings of the system but from the challenges of the educational reform to be implemented on 1 September 1999.

2. Challenges of the new educational reform of 1999

The new educational reform comprises both structural and curricular changes.

The structure of schooling changes from the present eight year primary school followed by a four year secondary school to the new system of three educational levels: a six-year primary (ages 7-12), a three-year gymnasium (ages 13-15) and a three-year lycee (ages 16-19). The first foreign language will enter the curriculum a year earlier, i.e. in grade 4 of the primary school embracing children aged 10, a second foreign language - in grade 1 of the gymnasium embracing learners aged 13.

Centralised curricula will be replaced by individually prepared authoring curricula worked out in particular schools or regions. Every teacher is supposed to prepare his own authoring curriculum or to choose a curriculum from those that have been approved of by the educational authorities. The only requirement of authoring curricula is their compatibility with core curricular guidelines published by the Ministry of Education. The guidelines stress:

- key qualifications, i.e. broad educational objectives;
- cross-curricular, intersubject links;
- active and interactive teaching and learning methods and techniques.

Summing up - to face the challenges of the new educational reform of 1999 the teacher should be able to develop a whole range of new skills which had not been developed in the teacher education programme. The teacher should be able to:

- design an authoring syllabus in accordance with the national core curriculum;
- choose one appropriate for their educational context from a set of documents approved of by the Ministry of Education;
- make informed choices of teaching methods, teaching techniques, coursebooks and supplementary materials;
- provide cross-curricular links;
- collaborate with teachers of other subjects;
- work out criteria for intraschool evaluation;
- choose and employ appropriate styles of leadership and classroom strategies;
- invite reflection on the learners' own culture and comparison with the culture of other communities aiming at the positive acceptance of differences, pave the way for tolerance, prevent xenophobia, facilitate mutual understanding;
- make use of self-observation, self-reflection, action research and his own strategic competence to cope with difficulty in the teaching process and to introduce innovation.

The teacher, however, should not restrict himself to narrow specialisation. The reform calls for more general teaching competencies as, for instance:

- skills to foster learners' cognitive and social skills;
- skills to foster their self-expression and creativity;
- skills to provide pastoral care;
- interpersonal skills in order to prevent and resolve conflict.

Teachers working in the new, reformed system must also be able to develop broad educational objectives and the so-called key qualifications. In the Polish core curriculum they embrace:

1. self-management skills:
 - skills to adapt to new ideas, technologies and situations;
 - skills to develop constructive approaches to stress and conflict, competition, success and failure;
 - ability to develop self-esteem;

- skills of self-appraisal and self-advocacy;
 - skills of self-discipline and responsibility for one's own health and safety;
2. problem-solving skills:
- ability to identify, describe and redefine a problem;
 - ability to solve typical problems in typical ways thinking reflectively and logically;
 - ability to solve typical problems in an unusual way trying out innovative and original ideas;
 - ability to solve unusual problems thinking critically and creatively;
 - ability to evaluate processes and solutions;
3. critical thinking skills:
- ability to identify, locate, gather and store necessary information;
 - ability to organise, analyse, synthesise, evaluate and use information;
 - ability to tell fact from opinion;
 - ability to identify, describe and interpret different points of view;
 - skill of discrimination and critical analysis in relation to messages from a variety of sources;
 - ability to assess the situation;
 - ability to formulate an opinion;
 - ability to justify an opinion;
4. communication skills:
- being able to give a clear message;
 - being able to listen to the messages of others;
 - being able to reliably report on a message received;
 - being able to compare and discuss points of view;
 - being able to argue a case clearly, logically and convincingly;
 - being able to negotiate in the situation of conflict;
5. work and study skills:
- skills to develop working habits;
 - skills to manage time effectively;
 - skills to take responsibility for one's own learning;
 - skills to plan, manage and evaluate one's own learning;

6. social and co-operative skills:
 - skills to work independently;
 - skills to work in groups; and
7. skills to use information and communication technologies.

3. The new core curriculum for teacher education

The new “core curriculum” document for teacher education is supposed to include the following parts:

- Part 1 - Goals of teacher education;
- Part 2 - Curriculum outline:
 - minimum-maximum margin for the total of contact hours;
 - components presented as large blocks of subject areas, proportions of blocks in percentages;
- Part 3 - Organisation of teacher education stating minimum requirements related to:
 - staff qualifications;
 - library provision;
 - group size;
 - teaching practice;
- Part 4 - Minimum requirements for candidates;
- Part 5 - Exit standards:
 - teaching skills and competencies related to the teaching profession in general;
 - teaching skills and competencies related to a particular subject area (eg foreign languages);
 - skills and competencies related to further education and training;
- Part 6 - Teaching content (an outline with out any segmentation into subject areas);
- Part 7 - Evaluation of the teaching-learning process.

The document should guarantee flexibility of syllabus design in particular colleges permitting a variety in the segmentation of the teaching content into subject areas as well as a variety in syllabus design for particular areas.

In recent proposals the following weighting is suggested as bare minimum below which no budgeting should fall:

- the total amount of contact hours should remain in the margin of 2 160 to 2 340 hours in the course of three years of study;
- professional preparation i.e. language training including phonetics and grammar, EFL methodology, psychology, pedagogy and the teaching practice should not take less than 70% of contact hours at the college or school;
- suggested breakdown is 45% of the time for practical language skills and 25% of the time for education and methodology;
- background studies, i.e. culture, literature and linguistics should not take more than 20% of contact hours at the college;
- other obligatory subjects (eg physical education or a second foreign language) take 5% of the time;
- 5% is given to options;
- no more than 5% flexibility within blocks is granted;
- 10% (flexibility plus options) cannot enrich only one block but has to be spread over at least two blocks. No obligatory breakdown of the above mentioned curriculum blocks is going to be introduced.

As far as evaluation is concerned, the following factors have been identified for evaluation purposes:

- staff qualifications;
- the ratio of full-time to part-time staff members;
- the ratio of permanent Polish staff to short-contract foreign staff;
- textbook provision;
- equipment;
- formal requirements for entrance and final examinations, diploma examination and teaching practices.

Minimum requirements as outlined in the draft proposal suggest that:

- college teachers should hold a diploma issued by the institute of philology corresponding to the language being taught in the college or a combination of a higher studies diploma (not necessarily philological) with a college diploma;
- each college should employ enough full-time teachers to provide instruction at the level of 24 hours for all the groups of students;
- hours taught by the academic supervisors should be counted as those ABOVE the minimum;
- the so-called permanent Polish staff should form more than 50% of the total teaching staff of each college;

- libraries should contain at least one full series of textbooks leading to the Cambridge First Certificate, to the Cambridge Certificate of Advanced English as well as one introductory series of books on EFL Methodology and one advanced series of books on EFL Methodology;
- cassette recorders, VCRs and OHP should be provided.

Entrance exams will be defined in terms of their format, final exams in terms of their level. The former will be required to cover four language skills together with vocabulary and grammar components while the latter will be defined in terms of their level (Cambridge Certificate of Advanced English).

Diploma work will be required to be presented as project work in a portfolio format.

The teaching practice will be required to be conducted at state schools at a minimum of 150 to 270 hours with the possible inclusion of other forms of schooling only above and beyond the required minimum.

Six groups of competencies related to the teaching profession in general have been identified, i.e.

1. praxeological skills related to:
 - school documentation;
 - parent-teacher co-operation;
 - identifying causes of school failure and suggesting action;
 - identifying developmental disturbances and delegating the problem to the appropriate institution;
2. communication skills related to:
 - interpersonal communication;
 - conflict management;
3. collaborative skills related to:
 - styles of leadership;
 - classroom strategies;
 - co-operation with various stakeholders;
4. creative skills related to:
 - non-standard problem-solving;
 - facilitating growth and not only imparting knowledge;
 - fostering learners' creativity;
5. information skills related to:

- foreign languages;
 - computer literacy;
6. skills resulting from moral obligations related to ethical aspects of functioning in the profession.

Teaching at institutions of teacher education is successful when it leads to useful exit competencies. The new situation brought about by the Polish educational reform calls for a new set of exit competencies we have just discussed. Colleges must soon redesign their syllabus to accommodate these needs. In-service teacher training courses for college graduates must be launched.

At the same time the regular process of training new teachers has to be continued, both in the form of pre-service teacher education and in the form of in-service teacher training. The shortage of teachers is still a problem in the rural areas. The early language start in primary education and the promotion of language teaching in vocational education call for additional numbers of qualified teachers. High quality of teaching means small groups and intensive language programmes and this again calls for additional staff. That is why Poland needs more expertise and more practical solutions in teacher education.

In pre-service and in-service teacher training quality criteria should be kept in mind. These are best summarised as the Council of Europe's four cornerstones of teacher education, i.e.:

- proficiency in the foreign language;
- knowledge of educational theories and research;
- language teaching methodology;
- teaching practice in the classroom;

the four based on:

- open-minded attitude;
- critical thinking;
- intercultural understanding; and
- willingness to co-operate.

Praxis Maximus

Péter Rádai,

*Centre for English Teacher Training (CETT), Eötvös Loránd University,
Budapest, Hungary*

Abstract

This short presentation gives an outline of the year-long practice teaching (called *teaching experience* or *TE*) at the Centre for English Teacher Training (CETT) of Eötvös Loránd University in Budapest, Hungary. The chief aim of this innovative scheme has been to provide maximum professional and personal support for student teachers in their development as teachers through the often dreaded “survival year” (Bullough *et al.* 1991).

1. CETT Budapest

CETT Budapest is running a fast-track, 3-year BEd. programme (set up in 1990), the main mission of which has been to train a large number of quality EFL teachers for public schools in Hungary, both at primary and secondary levels. At any one time we have approximately 300 students. The story of the first five years of CETT was presented in detail in *Changing Perspectives in Teacher Education* (edited by Malderez & Medgyes, Heinemann 1996), a case study of the whole programme.

It was in 1992 that we first introduced the new system of one-year practice teaching. This previously unheard-of system is in harsh contrast with the traditional models of teaching practice in Hungary: i.e. that of observing 20 to 30 and teaching 15 to 20 EFL classes altogether.

2. Outline of the CETT Curriculum

Year 1: COURSES (All courses directly related to the classroom are in shaded boxes!)

Language Improvement 6 hrs/w			Other 10 hrs/w			
English Speaking Cultures	Developing Accuracy as Learners and Teachers	Study Skills & Learner Development	Linguistics	Literature	Pedagogy & Educational Psychology 2 hrs/w	Social Sciences

Year 2: COURSES

Language Improvement 4 hrs/w		Focus on the Classroom 6 hrs/w			Other 8 hrs/w	
Advanced Writing Skills	Integrated Skills Development	Classroom Studies I 2 hrs/w	Principled Methodology 4 hrs/w	ELT	Literature & Linguistics	Pedagogy & Psychology 4 hrs/w

Year 3: COURSES

Focus on the Classroom 17 hrs/w					Language 0-2 hrs/w	Other
Teaching Experience 10 hrs/w	Classroom Studies II 2 hrs/w	Applied Linguistics Lecture Series 1 hr/w	Applied Linguistics Elective Seminar 2 hrs/w	Methodology Elective Seminar 2 hrs/w	Language Improvement Elective Seminar	Literature
Classroom-based Exploration Project leading to <i>BEd Dissertation</i>						

Figure 1

3. The teaching experience

3.1. Main Features

- Two student teachers take full responsibility for the learning process of a group of primary or secondary learners (varying in size between 8 and 18) for the entire school year, including university examination and holiday periods as well.
- Student teachers are placed in selected schools where they get on-going support from a specially trained mentor, who has completed a special Mentor Training and Development Course run by CETT. This mentor - also known as COT, which stands for co-trainer - helps trainees with short- and long-term planning, observes their lessons and conducts post-lesson feedback discussions (see Figure 2).

3.2 Strengths and weaknesses

Most of the data has been gathered by two colleagues, Caroline Bodóczy and Angi Malderez, who designed and developed the practice teaching format and the Mentor Training and Development Course. They also designed a very complex, multi-level feedback system, whereby we gather feedback about the effectiveness of the TE and the mentors' work from mentors, trainees, learners, classteachers, headteachers and occasionally even from parents. Data below are taken from several of their published and / or yet unpublished articles and reports.

3.2.1 Strengths (as seen by trainees and mentors)

- Full and yet shared responsibility for learners;
- opportunity to experience the full cycle of group-forming (forming, maintaining and disbanding);
- experience the emotions of change, the stages of how trainees' confidence is building up (if it does at all!);
- ability and opportunity to see the consequences of actions / decisions as well as reflect and act upon them as in a "trials and errors" format; this *experiential* nature of the teaching practice made Bodóczy and Malderez coin the name: Teaching Experience, i.e. experiencing as holistically as possible what being a teacher is;
- opportunity for trainees to develop their own teaching style; this partly coincides with what Tomlinson (1995) suggests about the acquisition of teaching skills, in which he distinguishes three stages: **1) The cognitive phase**, wanting to know what to do and "get it right" (1995:19), **2) The associative phase**, when they "adjust their strategies on the basis of feedback" (1995:25) and **3) The autonomous / intuitive phase**. Most of our trainees do experience these stages to varying degrees.

3.2.2 *Weaknesses*

- Teaching partners may be unable to work with each other;
- too much dependence on the quality of the relationship between trainee and mentor / class / university tutor, i.e. if the chemistry should be missing, the whole process may break down;
- difficulties if trainees do not want to become teachers: lack of motivation may surface;
- there is too little time and space to observe other teachers and own pupils, particularly, before teaching begins;
- time and space for unrealistically too much preparation creates false beliefs about workload in real school teaching situations, at the same time, trainees produce a wealth of materials which they can store for later use.

3.3 *Participants in the support scheme*

In the middle of the picture below (Figure 2), you will find the *student teacher* with all their teaching skills, background knowledge, their experience in language teaching of a varying degrees, together with their expectations, fears and so on. We can safely predict that this trainee - most of our trainees in fact - will be in dire need of professional support during the course of the practice teaching.

As the chart suggests, there are at least four active supporters of the student teacher, all of whom are in daily / weekly contact with the trainee and with one another in a direct or indirect way.

The two “agents” above the student teacher, the mentor and the teaching partner, represent the on-going, almost daily provision of both professional and personal support as well as protection. These two people meet the trainee at least three times a week, and the relationship between them - in an ideal case - could be very close. They spend hours reflecting on all the current concerns of the trainee.

The names below the student teacher represent the “agents” who establish regular contact with the trainee and create a framework within which they are able to assist the student teacher’s development in different ways: they obtain fragmented, snapshot-like information about the stages of the trainee’s development. To a certain extent, the odd-one out is the thesis supervisor, who has a kind of one-to-one relationship with the trainee.

The chart shows the extremely complex interrelationships between almost all of the participating figures, as well as the numerous roles each of them plays in the support system.

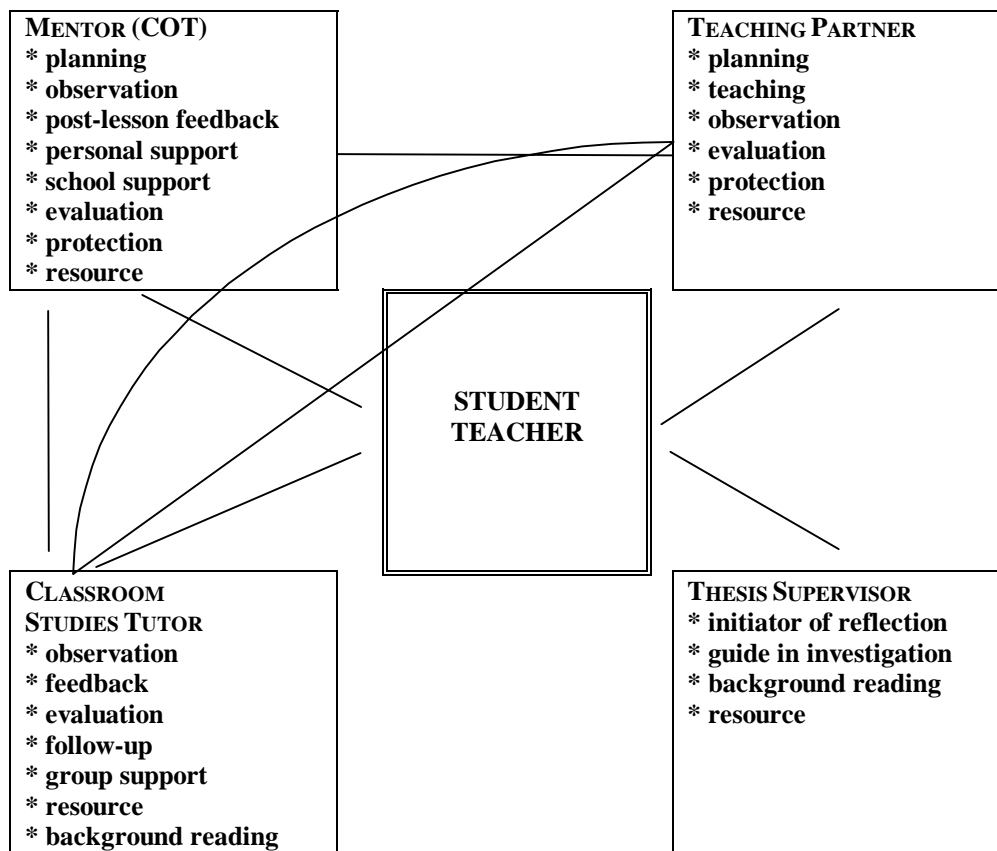


Figure 2

3.4 Team-teaching: pros and cons

A key element of the scheme is that student teachers work in pairs. In practice they have chosen one or more of the following options so far:

- they team-teach every or most lessons;
- they divide a lesson up and A is responsible for one part of the lesson or for certain tasks while B observes;
- A teaches on Monday, B on Wednesday, etc.;
- one week A teaches, the next week B does.

A study by Medgyes & Nyilasi (1996) identifies some commonly agreed positive and negative features of our team-teaching model. When asked about advantages and disadvantages, trainees and mentors have more or less agreed on the following aspects:

Advantages	Disadvantages
<ul style="list-style-type: none"> • offers mutual support • opportunity to learn from each other • provides feedback on each other's work and development 	<ul style="list-style-type: none"> • does not prepare for single-handed teaching • requires too much compromise • obscures the scope of individual responsibility

(Medgyes & Nyilasi 1996:11-12)

4. The mentors

CETT's trained mentors "do not act as models in the sense of teaching models, but rather as models of commitment to teaching and professional development, collegiality, professional thinking and so on." Bodóczy (1996:33) Our mentors are supposed to hold a mirror in front of the trainees for them to become aware of what they are doing and how they are doing it. With such abundant evidence and expanded awareness of their own actions and their effects, they themselves, as Lamb (1995:79) implies, are to "determine the specific areas of their teaching that they wish to develop, and formulate their own agenda for change in the classroom".

5. The support course: Classroom Studies II

5.1. A Syllabus-free course

The simplest way to describe this course is to call it a support course for the TE. Being so closely linked with the teaching process and, thus, with what is actually going on in the student teachers' classrooms, it is a peculiar academic course, which certainly has no real pre-established syllabus. We call it a *development* or *progress course*, as it develops mainly according to the promptly arising needs of **a group of three or four pairs of trainees**. Nevertheless, we do try to standardise the course content and procedures through the very specifically worded course aims and objectives.

5.2 Course aims and objectives

The principal aims of the course are:

- i. to provide additional peer- and tutorial support for trainees during their third-year teaching experience programme;
- ii. to provide trainees with a forum where they can further develop their range of methodological options;

- iii. to provide peer- and tutorial support for trainees in linking their classroom experiences to their exploratory project;
- iv. to enable trainees to gain insight into both primary and secondary education;
- v. in general, to encourage the personal development of the trainees as “reflective practitioners” within the ELT profession.

By the end of the course, trainees will be expected...

- i. to have become accustomed to describing and making sense of their own classroom experiences;
- ii. to have become accustomed to listening and responding to their fellow-trainees’ classroom experiences;
- iii. to have enlarged and consolidated their knowledge of principled ELT methodology;
- iv. to have discussed and reflected on their own and their fellow-trainees’ experience of the classroom exploration process;
- v. to have gained a more comprehensive insight into classroom life.

5.3. *Tutors in the schools*

The other very important component of the Classroom Studies II course is the compulsory number of observation visits every tutor makes to their trainees’ classes. The system of visits needed some experimenting, but now we have settled into a routine accepted by all participants: every tutor is obliged to carry out **6 visits to each pair of trainees** they have during the school year, i.e. from the beginning of September to mid-June.

6. Thesis supervision

The most relevant feature of this process, for our discussion, is the way the supervisor backs up the supervisees’ classroom-based research projects. As opposed to all the previously presented ‘agents’, the supervisor does not see the trainee in his / her classroom. This void generates new dimensions for professional discourse (Freeman 1992), and it is the quality of this interaction which enhances the influence of the whole investigation on the trainee’s professional growth. During every tutorial session, the supervisee is forced to clarify their thoughts, decisions and actions, to give as much justification for them as they can.

A major spin-off effect of this situation is that, apart from some important procedural questions, the focus is hardly ever diverted from the class, the pupils and classroom practice. Trainees need to express themselves with utmost clarity to enable the supervisor to ask the right questions and make the appropriate comments. As one trainee said last year: *“I feel it was the classroom-investigation, the data-gathering, the tutorials and the writing process that made me confident in using the right language of methodology when I need it”* (1995).

What supervisors demand is proofs of how a beginner teacher is trying to understand and reflect on their own pupils, actions in their classroom, and how clearly they can document this whole learning process. Since very few trainees will have had research experience, supervisors are expected to give direct guidance on research-related issues, in terms of content and focus, they will only respond and not necessarily tell. Moon's words (1995:350) could apply to this context as well: "it is partly this collision between discourses or alternative ways of thinking about practice which then can lead [the student teacher] to other possibilities".

7. Collaboration

7.1. Learning together - Learning from each other

To sum up the ways in which our scheme promotes individual and collective professional development, a tracer-study by Bodóczy and Malderez (1996) has revealed some in-service training implications of the mentors' work with student teachers. The quotes are taken from some of our mentors:

"Working with the trainees looks like a permanent motivation and it's a constant 'refresher's course' for me."
(Bodóczy and Malderez 1996: 7)

"Watching teachers with different styles has led to self-questioning of some of the things I do in the classroom." (ibid: 6)

The last quote makes a reference to the "mapping" stage of Bartlett's reflective cycle (1990), which was the basis for some awareness-raising activities during the Mentor Course:

"Maybe because I am a visual type I've always liked Bartlett's expression 'mapping'. I tried to get to know the map trainees brought along in September. And since then we have been exploring, drawing, colouring, extending this map... While trying to diminish the blank spots, I myself can't help readjusting my former maps, and becoming - hopefully a more and more skilled 'cartographer'." (ibid: 7)

7.2. Staff development

The on-going bouncing-off of ideas, comments, the evaluation of techniques and materials etc. are almost too ideal for ordinary staff development situations. It would be desirable if practising teachers in full-time jobs were able to communicate with each other and use each other as resource for further development. The nature of the TE, the constant observation and feedback discussions bring a new element of staff development into the life of EFL teachers in the respective schools. Our trainees invite colleagues to observe their classes, ask them permission to observe them (sometimes

creating a feeling of threat with such requests in teachers who may not have been observed once for decades for example) and trainees also conduct small classroom-based investigation projects within their school, and even outside its walls. This way opportunities for some organised or *ad hoc* form of staff development arise, which can be exploited by EFL teachers for the sake of the ultimate beneficiaries of this process, the learners.

7.3. An INSET course

The way CSII is linked to the practice teaching, it acts almost as a proper participant-centred, topic-based, experiential INSET course similar to what training institutions offer for the professional development of teachers in service. And it can only serve this purpose because it goes parallel with the teaching process and covers almost its full length. In the traditional model the support course is rather detached from the much shorter and fragmented classroom work of the student teacher.

Conclusion

Considering Mike Wallace's *Implications for Teacher Education*, it can be said that the CETT curriculum and particularly the teaching experience scheme has provided one possible, and not totally unsuccessful model to meet the new / old criteria of:

- attaining the highest possible level of **target language competence**;
- including a **substantial teaching practicum** component;
- facilitating for **autonomous self development**;
- students teachers being trained in the techniques of **structured reflection and action research**;
- fostering **professional development**.

References

As mentioned in the abstract, the most important aspects of the CETT story (eg the curriculum, the language improvement component, the classroom-based research project) are detailed in the case study written by 12 members of staff:

Bodóczy, C., *Towards a new model of teaching experience at the Centre for English Teacher Training*, Eötvös Loránd University, Budapest, M.Ed. thesis, University of Exeter, 1996.

Bodóczy, C. & Malderez, A., *A new model of teaching practice*, PRODESS Symposium, Manchester: British Council, 1993.

Bodóczy, C. & Malderez, A., "Talking shop: pre-service teaching experience and the training of supervisors", in *ELT Journal* Vol. 48/1, 1994.

Bodóczy, C. & Malderez, A., "Out into schools", in Malderez, A. & P. Medgyes (eds) *Changing perspectives in teacher education*, Oxford: Heinemann, 1996.

Bodóczy, C & Malderez, A., "The INSET impact of a mentoring course", in Hayes, D. (ed), *In-service teacher development: international Perspectives*, London: Prentice Hall, 1997.

Bullough, R.V., Knowles, J.G. & Crow, N.A., *Emerging as a teacher*, London: Routledge, 1991.

Edge, J., *Co-operative development*, London: Longman, 1992.

Freeman, D., Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice, in Flowerdew, J., M. Brock & S. Hsia (eds), *Perspectives on second language teacher education*, Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1992.

Malderez, A. & Medgyes, P. (eds), *Changing perspectives in teacher education*, Oxford: Heinemann.

Medgyes, P. & Nyilasi, E., *Pair teaching in pre-service teacher education*, Budapest: Centre for English Teacher Training, Eötvös Loránd University. Unpublished, 1996.

Moon, J., "Teachers as mentors: a route to in-service development", in *ELT Journal* Vol. 48/4, 1994.

Tomlinson, P., *Understanding mentoring: reflective strategies for school-based teacher preparation*, Buckingham: Open University Press, 1995.

General report

**Towards a better understanding
of the theme of plurilingual and multicultural
communication and dialogue**

Rapport général

**Mieux cerner la problématique
de la communication et du dialogue
plurilingues et pluriculturels**

Jacques Pécheur

General report

Towards a better understanding of the theme of plurilingual and multicultural communication and dialogue

*Jacques Pécheur,
Chief Editor of the magazine Le Français dans le Monde (Hachette)*

Plurilingualism and multiculturalism are not easy to define. With a view to understanding them better, this colloquy set itself a number of methodological objectives: it wanted to find out what this problem meant, in theory and in practice, in all the areas where it arose, for the purpose of arriving at that “desire to live together, equal but different” which Alain Touraine made the sub-title of his book.

A global approach to all areas concerned by the colloquy’s theme

The debate on plurilingual and multicultural communication and dialogue covers an extremely wide area.

It entails thinking globally with a view to:

- making people aware of the international dimension;
- incorporating the issues of diversity and peace;
- training for citizenship;
- guaranteeing access to all languages, widely or less widely used, national or regional;
- continuously reviewing the meaning of the most frequently-used terms, such as *intercultural*, *pluricultural* and *multicultural*;
- identifying group-based, ideological, ethnocentric, educational and psycho-analytical obstacles connected with the concept of otherness;
- measuring the extent of common ground, and using dialogue and negotiation to cultivate it, without losing sight of the fact that we are dealing all the time in approximations and must seek to optimise them;
- lastly, gauging the extent of the area of conflict, illustrated by concepts such as that of frontiers (whether political, identity-based or imaginary).

It entails measuring and reaching a better understanding of the significance of languages in the education field:

- bilingual and integrated education;
- learning more than one language as a preparation for learning others;
- acknowledging the languages used by neighbours, minorities and immigrants.

It entails taking account of obstacles to the implementation of plurilingualism and multiculturalism:

- institutional problems relating to schools;
- the relationship between demand and supply;
- financial obstacles to diversification in language teaching;
- pressures exerted by school curricula;
- pressures exerted by the demands of society;
- institutional, national and cultural competition between languages;
- images purveyed by language textbooks;
- national traditions and the norms they impose.

The need to study the whole question of plurilingual and multicultural communication and dialogue in greater detail

This would rely on:

- diversifying learning projects;
- taking account of other disciplines related to language teaching;
- implementing a culture based on dialogue, listening and comparing reference frameworks;
- building on diversity of input;
- acquiring skills (especially intercultural skills) which permit economies of scale in learning;
- developing concepts, such as those of cultural intermediaries or intercultural speakers, which can be used to build up specific skills in identifying conflicts, interpreting behaviour and evaluating interpretive systems;
- a better grasp of evaluation, and particularly qualitative evaluation.

Giving the whole question of plurilingualism and multiculturalism a practical dimension

Five themes were addressed:

- Plurilingual awareness and plurilingual skills (*workshop 1*);
- Learning the language of neighbours and transfrontier co-operation (*workshop 2*);
- Recognising otherness and difference, and the pedagogy of exchanges (*workshop 3*);
- Evaluation and recognition of language skills (*workshop 4*);
- Teacher training and the changing role of the language teacher (*workshop 5*).

The workshops led either to practical activities or co-operation scenarios.

Workshop 1 covered several issues: partial skills, simultaneous learning of several languages, integrated learning (CLIL) and language awareness.

It ended by formulating projects of a more systemic nature to promote awareness of foreign languages at primary level, and so possibly speed up language-learning at secondary level; it also considered approaches to learning based, in particular, on integrated teaching.

Workshop 2 started by looking at the project set up between the border regions of the Saarland and Lorraine, although it also took account of projects launched or planned in other border areas.

The thinking behind this approach is that borders should not be erased, but overcome. It calls for more exchanges and joint projects. It insists that we must learn to conquer institutional resistance. It involves reallocating the roles of teachers and students, and results in genuine networking.

Workshop 3 set out to answer two questions: what should be taught, and how?

It addressed the issue of otherness: its portrayal in teaching materials, its application in theme-based projects and its incorporation in teaching methodology.

It proposed initiatives bearing on training, learning and the development of a stock of cultural assets.

Workshop 4 investigated ways of exploiting the *Portfolio*. This involves considering its purpose - it permits comparison of language learning in different European countries - its importance as an interface and its need for diversification.

Among other things, the workshop recommended making different versions of the *Portfolio* available, circulating regular reports, and increasing the number of contacts involved in the pilot phase or otherwise.

The participants thought that new testing areas should be developed.

Workshop 5 set out to “break the mould” by looking at innovative approaches to language teaching and learning, of the kind currently applied in Poland and Hungary. It produced an inventory and selected a number of practices which made effective use of co-operation, experiment, mobility, change, and vocational and/or individual exchanges.

It made a number of recommendations on information and networking.

These workshops generated projects which have proved their diversity.

*
* *

In conclusion, let us hope that all these proposals and ideas will help to promote the colloquy’s goal: “living together, equal but different”.

Let us also hope that we have been true, in a metaphorical sense, to Europa, daughter of Agenor, who was seduced by Zeus and carried off on the back of a bull.

This image of movement is the one we shall keep before us, since it encourages travel, exchange, translation and interpretation, and makes a fitting emblem of a Europe that is always being built, always provisional, and never closed in upon itself.

Rapport général

Mieux cerner la problématique de la communication et du dialogue plurilingues et pluriculturels

Jacques Pécheur,

Rédacteur en chef de la revue Le Français dans le Monde (Hachette)

Plurilinguisme, pluriculturalisme ne se laissent pas appréhender facilement. Ce colloque s'est donné des objectifs méthodologiques pour mieux cerner ces deux réalités: faire l'expérience théorique et pratique de cette difficulté, au travers de l'ensemble des domaines qu'elles recouvrent afin de parvenir à ce "vouloir vivre ensemble égaux et différents", dont Alain Touraine a fait le sous-titre de son livre.

Passer par une approche globale de l'étendue des domaines couverts par la problématique du colloque

La réflexion sur le dialogue et la communication plurilingues et pluriculturels couvre des champs extrêmement vastes.

Elle implique une pensée globale qui s'attache à:

- sensibiliser à la dimension internationale des réalités;
- intégrer la problématique de la diversité et de la paix;
- former à la citoyenneté;
- garantir l'accès aux langues, grandes ou petites, nationales ou régionales;
- revisiter continûment le sens des terminologies les plus utilisées telles que *interculturel, pluriculturel, multiculturel*;
- identifier les obstacles collectifs, idéologiques, ethnocentristes, éducatifs, voire psychanalytiques liés à la question de l'altérité;
- mesurer l'étendue du "jardin commun", le cultiver par le dialogue et la négociation et ne pas perdre de vue que l'on est toujours dans une approximation qu'il revient d'optimiser;
- mesurer enfin l'étendue de la réalité conflictuelle, telle qu'une notion comme la frontière (envisagée comme lieu politique, identitaire, imaginaire) l'illustre.

Elle implique qu'on mesure et qu'on apprécie mieux l'étendue du champ couvert par les langues dans le domaine de l'éducation:

- enseignement bilingue ou intégré;
- préparation à l'apprentissage d'autres langues par l'apprentissage de plusieurs langues;
- prise en compte des langues des voisins, des langues des minorités, des langues des migrants.

Elle passe pas une prise en compte des obstacles rencontrés dans la mise en œuvre d'un plurilinguisme et d'un pluriculturalisme:

- problèmes institutionnels liés aux institutions scolaires;
- rapport entre offre et demande;
- obstacles financier à la diversification de l'enseignement des langues;
- pression des programmes scolaires;
- pression de la demande sociale;
- concurrence institutionnelle, nationale, culturelle, entre les langues;
- représentations véhiculées par les manuels de langue;
- traditions nationales qui imposent leurs normes.

Poser la nécessité d'approfondir la problématique de la communication et du dialogue plurilingues et pluriculturels

Cet approfondissement passe par:

- une diversification des projets d'apprentissage;
- une prise en compte d'autres disciplines annexées à l'enseignement des langues;
- une mise en pratique d'une culture du dialogue, de l'écoute, une relativisation des cadres de pensée;
- une valorisation de la diversité des apports;
- l'acquisition de compétences (notamment d'une compétence interculturelle) qui permettent des économies d'échelle dans l'apprentissage;
- le développement de concepts comme celui d'intermédiaire culturel ou d'*intercultural speaker*, à partir duquel construire une compétence spécifique d'identification des conflits, d'explication des comportements, d'évaluation des systèmes d'explication;
- une meilleure appréhension de l'évaluation, notamment qualitative.

Donner une dimension concrète à la problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme

Cinq thèmes avaient été retenus:

- Sensibilisation au plurilinguisme et compétences plurilingues (*atelier 1*);
- Apprentissage de la langue du voisin et coopération transfrontalière (*atelier 2*);
- Reconnaissance de l'altérité et de la différence. Pédagogie des échanges (*atelier 3*);
- Évaluation et reconnaissance des compétences langagières (*atelier 4*);
- Formation des enseignants et évolution du rôle de l'enseignant des langues (*atelier 5*).

Les ateliers auxquels ces thèmes ont donné lieu, ont abouti soit à des projets concrets, soit à des scénarios de coopération.

L'atelier 1 a permis d'intégrer plusieurs problématiques: celles des compétences partielles de l'apprentissage simultané de plusieurs langues; de l'enseignement intégré (CLIL); de l'éveil aux langues.

Il a abouti à la formulation de projets plus systémiques de développement d'un éveil aux différentes langues dans l'enseignement primaire, susceptible de modifier les rythmes d'apprentissage des langues dans l'enseignement secondaire; et les modalités d'apprentissage par le recours notamment à l'enseignement intégré.

L'atelier 2 est parti de l'examen du projet mis en place entre les régions frontalières de Sarre et de Lorraine et il a intégré d'autres expériences en cours ou en projet sur d'autres zones frontalières.

Une telle approche postule que, plutôt que de gommer les frontières, il faut les surmonter. Elle recommande une multiplication des occasions de rencontres, une multiplication des initiatives. Elle insiste sur la nécessité d'apprendre à vaincre es résistances institutionnelles. Elle implique un changement dans la distribution des rôles entre enseignants et étudiants. Elle débouche sur une véritable mise en réseaux.

L'atelier 3 a essayé de répondre à deux questions: Enseigner quoi? Enseigner comment?

Il a permis d'aborder les questions liées à l'altérité: altérité représentée dans les matériels d'enseignement, mise en œuvre dans des projets thématiques; prise en compte dans des pratiques pédagogiques.

Il a permis de préparer des initiatives touchant la formation, l'apprentissage et le développement d'un capital culturel.

L'atelier 4 s'est attaché à réfléchir à une valorisation du *Portfolio*. Cette valorisation passe par une réflexion sur sa fonction - il autorise une comparaison transnationale pour l'apprentissage des langues en Europe -, sur son importance comme interface, sur sa nécessaire diversification.

Cet atelier a proposé un certain nombre de recommandations telles que la diffusion de différentes variantes du *Portfolio*; la diffusion des rapports périodiques; la multiplication des contacts impliqués ou non impliqués dans la phase de pilotage.

Ses participants ont souhaité le développement de nouvelles aires d'expérimentation.

L'atelier 5 a été placé sous un mot d'ordre: "Briser le moule", en s'intéressant aux approches innovantes en formation et dans l'apprentissage des langues, telles qu'elles sont mises en œuvre aujourd'hui en Pologne et en Hongrie.

Il a abouti à un inventaire et une sélection des pratiques qui valorisent le travail coopératif, l'expérimentation, la mobilité, le changement, l'échange professionnel et / ou personnel.

Il a permis la formulation d'un certain nombre de recommandations touchant l'information et la mise en réseaux.

À partir de ces ateliers, des projets ont été élaborés, dont nous avons pu mesurer la diversité.

*
* * *

Pour conclure, il reste à espérer que l'ensemble de ces propositions et réflexions contribueront à promouvoir ce "vivre ensemble égaux et différents" qui avait été fixé comme ambition à ce colloque.

Puissions-nous avoir été fidèles à la figure métaphorique d'Europe, cette fille d'Okeanos enlevée par Zeus, séduite et transportée sur le dos d'un taureau.

C'est cette figure du mouvement que nous retiendrons: parce qu'elle est invitation au déplacement, à l'échange, à la traduction, à l'interprétation; parce qu'elle est emblématique d'une Europe en construction, toujours provisoire, jamais refermée sur elle-même.

Appendices
Annexes

Appendix 1:
Annexe 1:
Programme

Programme

Issue

In the face of globalisation on the one hand and retreat into one's own identity on the other, Europe has made the choice of building an open, plurilingual and multicultural society in order that its rich cultural and linguistic heritage, its great diversity evidenced at a local, regional and national level, become a source of mutual understanding and enrichment. Schools naturally have an essential role to play and particularly the learning and teaching of modern languages which have been and remain a major preoccupation of the Council of Europe and the European Union. Allowing all Europeans to acquire the competences necessary to communicate in several languages and to have the possibility of experiencing different cultures is now:

- a right and a necessity;
- the basis for intensified co-operation, whether it be bilateral, trilateral or multilateral, local and transborder, professional or economic, cultural or university-related, individual or within the framework of an association;
- the guarantee for increased mobility and exchanges;
- the assurance of better access to information through media and ICT.

The Council of Europe and the EU have launched projects and actions which aim at moving beyond individual and collective linguistic and cultural barriers, creating synergies in the areas of education, training and research, encouraging genuine mobility, developing virtual mobility and contributing to the formation of a feeling of common European citizenship.

Initiatives of the EU which deal with issues such as transnational mobility, life-long education, new approaches in language learning and teaching, access to new multimedia learning environments, the Netdays projects related to awareness-raising on the role of the information society in the area of learning, contribute to an enrichment of what one may call "European togetherness", or European citizenship.

This is also true of the initiatives of the Council of Europe: the Common European Framework of Reference for learning, teaching and assessment, the European Language Portfolio are planning instruments which support diversification in the area of language learning, contribute to promoting learner autonomy and encourage life long learning.

Synergies

It is important to create synergies with previous and future national and international events on related issues and to include their results in the considerations and discussions at the colloquy. For example:

- Sprachen unserer Nachbarn - Unsere Sprachen (October 1998, Austria);
- Feasibility of comparative international evaluation of language competences (February 1999);
- Österreichische Linguistische Tagung (Annual Conference of the Linguists Association in Austria) (December 1998);
- Strategies for the promotion of linguistic diversity in Europe (April 1999, The Netherlands);
- Language policies for the promotion of linguistic diversity and democratic citizenship in Europe, Modern Languages Project (May 1999, Austria).

Objectives

It is the objective of the third colloquy of the ECML to examine in practical terms in what way and to what extent other approaches in the organisation of modern languages learning and teaching, and innovations which are currently being experimented with, may contribute to bring about necessary changes. Guiding principles and recommendations will be drafted in order to give a framework for the implementation of such projects and pilot initiatives.

The issues will be discussed during two round tables which will focus on:

- the challenge of plurilingual communication and dialogue;
- the challenge of pluricultural communication and dialogue.

They will also be discussed in 5 workshops focusing on:

- plurilingual awareness, plurilingual competences;
- learning the language of the neighbour and transborder co-operation;
- recognising otherness and difference; pédagogie des échanges;
- evaluation and recognition of language competences;
- teacher training and the changing role of the language teacher.

The workshops will each gather between 20-25 participants, which will limit the overall number of people participating at the colloquy to about 100-125.

Workshops

The purpose of each workshop is to develop concrete projects and gather diverse actors (teachers, teacher trainers, decision makers, administrators, executives of specialised bodies, associations, local authorities, publishers, curriculum developers, etc.). The workshops aim at providing concrete answers which are adapted to the challenge of plurilingual and pluricultural dialogue in Europe.

Each workshop will be organised as follows:

- presentation of the theme by the animator/moderator (20 minutes), including examples of good practice;
- moderated discussion (75 minutes);
- identify the most urgent issues to be researched and developed in subsequent projects;
- elaborate an appropriate format for these projects (criteria, available instruments, piloting methodology, evaluation tools, communication modalities, review of possible obstacles and pitfalls);
- identify a provisional co-ordinating team, identify and distribute the tasks for the preparatory phase (project description, search for partner institutions, etc.) and establish a schedule leading up to the submission of a project proposal and a bid for funding to the appropriate institutions (European Commission, ECML, other partner institutions).

A rapporteur is designated for each workshop.

Participants profile

The participants should be institutional decision-makers and administrators, teacher trainers, curriculum developers, experts involved in the evaluation of language competences and in other relevant sectors of language education, representatives from teacher associations, local, regional and national authorities, executives of specialised bodies, etc.

The participants should have extensive experience in one of the key issues addressed and be prepared to take an active role during the colloquy, i.e. act as group rapporteurs, present examples of good practice, or participate in a round table discussion.

The scientific committee has identified a number of experts who particularly fit this profile and the ECML will recommend their nomination to the respective nominating authorities in the member and partner states.

The participants should be in a position to not only contribute to the discussion and elaboration of projects, but also facilitate and actively support concrete projects and / or participate in them.

Working languages

The working languages will be English and French for the plenary sessions; English, French and German for the working groups. Simultaneous interpretation will be provided for the plenary sessions. The parallel working sessions will be organised along preferences for working languages. Depending on the linguistic profile of the nominated delegates one of the working groups could have simultaneous interpretation or the two interpreters could function as resource persons for all working groups.

Partnerships

The colloquy is co-organised by the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, in co-operation with the European Commission - DGXXII, and co-financed by special contributions of France, the Netherlands, Hungary and Austria.

Co-ordination and organisation

This activity is co-ordinated by the ECML in co-operation with the Directorate General XXII of the European Commission (DGXXII), with the assistance of a scientific committee and a colloquy secretariat.

Scientific committee

Jacques Pécheur, France
Hanna Komorowska, Poland
Frank Heyworth, Switzerland
Bernhard Kettemann, Austria
Gábor Boldizsár, Hungary

Representative of DG XXII

Cornelia Grosser

Colloquy secretariat

Elisabeth Fohler
Elke Resch

Secretariat of the ECML

Claude Kieffer
Josef Huber
Michael Armstrong
Catherine Seewald
Margit Huber

Colloquy schedule

First day (9 December 1998)

3 p.m.:	Meeting of organising team, moderators, rapporteur général and scientific committee
6 p.m.:	Official opening
8 p.m.:	Reception

Second day (10 December 1998)

9 a.m. - 10.30 a.m.:	Round table I moderated by Frank Heyworth: <i>The challenge of plurilingual communication and dialogue</i>
11 a.m. - 1 p.m.:	Concurrent workshops <u>Workshop 1:</u> <i>Plurilingual awareness, plurilingual competences</i> <u>Workshop 2:</u> <i>Learning the language of the neighbour and the transborder co-operation in the area of modern languages</i> <u>Workshop 3:</u> <i>Recognising otherness and difference; pédagogie des échanges</i> <u>Workshop 4:</u> <i>Evaluation and recognition of language competences</i> <u>Workshop 5:</u> <i>Teacher training and the changing role of the language teacher</i>
3 p.m. - 6 p.m.:	Concurrent workshops 1-5 (continued)
6 p.m. - 7 p.m.	Meeting of organising team, moderators, rapporteur général and scientific committee
8 p.m.	Reception

Third day (11 December 1998)

9 a.m. - 10.30 a.m.:	Round table II moderated by Jacques Pécheur: <i>The challenge of multicultural communication and dialogue</i>
11 a.m. - 0.30 p.m.:	Account of the group of rapporteurs
2.30 p.m. - 4 p.m.	Project fair
4.30 p.m. - 6 p.m.:	Account of the general rapporteur Recommendations Closing addresses

Fourth day (12 December 1998)

Cultural activities, etc.

Programme description

Second day

Round table I: The challenge of plurilingual communication and dialogue

Moderator: Frank Heyworth.

Presenters: Michel Candelier, Hans-Jürgen Krumm, Joe Sheils, Gé Stoks.

Workshop 1: Plurilingual awareness; plurilingual competences

This workshop will deal with the implications of a plurilingual context for language education and provision. It will in particular focus on the development of partial competences, on strategies for learning several languages simultaneously, on using foreign languages as a medium of instruction and on language awareness programmes.

Tentative projects:

- elaboration of school-based projects (partial competences);
- elaboration of an awareness-raising module in linguistic intercomprehension;
- elaboration of criteria with regards to the setting up and implementation of a CLIL course.

Moderator: Gé Stoks.

Presenters: Zuzanna Dziegielewska-Pecynska, David Marsch.

Workshop 2: Learning the language of the neighbour and transborder co-operation in the area of modern languages

This workshop will focus on the follow-up activities of a 1997 ECML workshop on the same topic and will discuss among others the project of the creation of an Information and Co-ordination Centre (CICERO) and the organisation of regional workshops on this theme.

Tentative project:

- elaboration of guidelines for transborder co-operation in the area of modern languages.

Moderator: Albert Raasch.

Facilitators: Ruud Halink, Armand Zimmer.

Workshop 3:

Recognising otherness and difference; pédagogie des échanges

This workshop will concentrate on awareness-raising strategies for the recognition of “otherness” and difference and on integrated exchange strategies.

Tentative projects:

- elaboration of a set of principles for a non-stereotypical approach and the recognition of otherness and difference;
- elaboration of guidelines for project-based exchanges.

Moderator: Gerhard Neuner.

Presenters: Hermine Penz, Geneviève Zarate.

Workshop 4:

Evaluation and recognition of language competences

This workshop will deal with the European Portfolio, linguistic biographies and other instruments for evaluation and assessment and their role as tools for social and professional integration.

Tentative project:

- handbook on linguistic biographies as instruments of learning, recognition and integration.

Moderator: Francis Debyser.

Presenters: Bernhard Kettemann, Rolf Schärer.

Workshop 5:

Teacher training and the changing role of the language teacher

This workshop will focus on the changing role of the language teacher and the implications of the development of plurilingual and pluricultural competences for teacher training.

Tentative project:

- drafting a Charter for the language teacher of the year 2000 and beyond.

Moderator: Michael Wallace.

Presenters: Hanna Komorowska, Péter Rádai.

Third day

**Round table II:
The challenge of pluricultural communication and dialogue**

Moderator: Jacques Pécheur.

Presenters: Marina Katnić-Bakarsić, Georges Lüdi, Rolf Schärer, Geneviève Zarate.

Plenary presentation:

- plenary presentation of group results by the designated group rapporteurs;
- 10-15 minutes each.

Project fair:

- walk-about presentation of the results of the group work, poster; presentation, opportunity to discuss projects and identify potential partners.

Plenary account of the rapporteur général and presentation of recommendations:

- 20-30 minutes.

Programme

Problématique

Entre la mondialisation et le repli identitaire, l'Europe a choisi de construire une société ouverte, plurilingue et multiculturelle, afin que son riche patrimoine linguistique et culturel, sa diversité locale, régionale et nationale soient une source d'enrichissement et de compréhension réciproque. L'école a, bien sûr, un rôle essentiel à jouer et, particulièrement, l'apprentissage et l'enseignement des langues, qui ont été et restent une préoccupation majeure du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne. Permettre l'acquisition de la capacité à communiquer dans plusieurs langues, assurer la possibilité de faire l'expérience de plusieurs cultures est aujourd'hui pour chaque Européen:

- un droit et une nécessité;
- la base de l'intensification des coopérations bi-, tri- ou multilatérales, mais aussi territoriales et frontalières, professionnelles et économiques, culturelles et universitaires, associatives et individuelles;
- l'assurance d'un développement accru de la mobilité et des échanges;
- la garantie d'un meilleur accès à l'information à travers les médias et les technologies de l'information et de la communication.

Le Conseil de l'Europe et l'Union européenne se sont engagés dans des projets et des actions qui favorisent un dépassement individuel et collectif de la frontière des langues et des cultures, un décloisonnement en matière d'éducation, de formation et de recherche, qui encouragent la mobilité effective, développent la mobilité virtuelle, et qui concourent à la formation d'un sentiment d'appartenance.

Les initiatives telles que celles de l'Union européenne qui touchent la mobilité transnationale, la formation tout au long de la vie, un renouvellement des approches dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, l'accès à de nouveaux environnements d'apprentissage multimédias, les projets Netdays liés à la prise de conscience du rôle de la société de l'information dans l'apprentissage, participent à cet enrichissement d'un vivre ensemble européen et citoyen.

Il en va de même des propositions du Conseil de l'Europe: le Cadre européen commun de référence pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues vivantes, le *Portfolio européen des langues* sont des instruments de planification qui visent à soutenir la diversification de l'apprentissage des langues, aident dans cette perspective à promouvoir l'autonomie de l'apprenant et postulent un apprentissage tout au long de la vie.

Synergies

Il est important de créer des synergies avec les événements nationaux et internationaux antérieurs et postérieurs, sur les questions qui s'y réfèrent et d'inclure leurs résultats dans les considérations et les discussions du colloque tels que:

- Sprachen unserer Nachbarn - Unsere Sprachen (Les langues des voisins - Nos langues) (octobre 1998, Autriche);
- La faisabilité de l'évaluation comparative des compétences langagières (février 1999);
- Österreichische Linguistische Tagung (Conférence annuelle de l'Association des linguistes en Autriche) (décembre 1998);
- Stratégies pour la promotion de la diversité linguistique en Europe (avril 1999, Pays-Bas);
- Politiques linguistiques pour la promotion de la diversité linguistique et de la citoyenneté démocratique en Europe, Projet Langues Vivantes du Conseil de l'Europe (mai 1999, Autriche).

Objectifs

Le troisième colloque du CELV poursuit l'objectif suivant: dans la pratique, comment et dans quelle mesure les innovations et les approches en cours d'expérimentation pourraient-elles contribuer à faciliter les évolutions nécessaires? Des principes directeurs et des recommandations seront élaborés en vue d'offrir un cadre de référence pour la réalisation de projets et d'initiatives pilotes.

Ces questions feront l'objet de deux tables rondes centrées sur:

- le défi de la communication et du dialogue plurilingues;
- le défi de la communication et du dialogue pluriculturels;

et de cinq ateliers parallèles qui se concentreront sur les thèmes suivants:

- éveil au plurilinguisme, compétences plurilingues;
- apprendre la langue du voisin et coopération transfrontalière;
- reconnaissance de l'altérité et de la différence; pédagogie des échanges;
- évaluation et reconnaissance des compétences linguistiques;
- la formation des enseignants et l'évolution du rôle de l'enseignant de langues.

Les ateliers regrouperont chacun entre 20 et 25 participants, le nombre global des participants étant de 100 à 125 personnes.

Ateliers

L'objectif de chaque atelier est d'élaborer des projets concrets et de rassembler des acteurs divers (enseignants, formateurs, décideurs, administrateurs, directeurs d'organismes spécialisés, associations, autorités locales, éditeurs, responsables de programmes, etc.). Les ateliers ont pour objectif d'apporter des réponses concrètes qui soient adaptées au défi du dialogue plurilingue et pluriculturel en Europe.

Chaque atelier sera organisé comme suit:

- présentation du thème par un animateur / modérateur (20 minutes), y compris des exemples de bonne pratique;
- discussion encadrée (75 minutes);
- identification des problèmes les plus urgents à résoudre et qui pourraient faire l'objet de projets subséquents;
- élaboration d'un format approprié pour ces projets (critères, instruments disponibles, méthodologie de pilotage, outils d'évaluation, modalités de communication, examen des obstacles et des pièges possibles);
- identification d'une équipe de coordination provisoire et distribution des tâches pour la phase préparatoire (description du projet ou recherche d'institutions partenaires, etc.) et établissement d'un calendrier menant à la soumission d'une proposition de projet et à une demande de financement auprès des institutions compétentes (Commission européenne, CELV, autres institutions partenaires).

Un rapporteur sera désigné pour chaque atelier.

Profil des participants

Les participants devraient appartenir à l'une des catégories suivantes: décideurs et administrateurs institutionnels, formateurs d'enseignants, personnes en charge des programmes, experts impliqués dans l'évaluation des compétences langagières et dans d'autres domaines de l'enseignement des langues, représentants d'associations d'enseignants ou d'autorités locales, régionales et nationales, responsables d'organismes spécialisés, etc.

Les participants devraient posséder une bonne connaissance de l'une des questions-clés traitées et être préparés à prendre une part active durant le colloque, c'est-à-dire en agissant en tant que rapporteurs de groupe, en présentant des exemples de bonne pratique, ou en participant à des tables rondes.

Le comité scientifique a identifié un certain nombre d'experts qui possèdent les profils ci-dessus et le CELV recommandera leur nomination aux responsables nationaux des nominations dans les Etats membres et partenaires.

Les participants devraient être en mesure, non seulement de contribuer à la discussion et à l'élaboration de projets, mais aussi de faciliter et de soutenir activement la réalisation de projets concrets et / ou d'y participer.

Langues de travail

Les langues de travail seront l'anglais et le français pour les sessions plénières; l'anglais, le français et l'allemand pour les groupes de travail. L'interprétation simultanée sera assurée pendant les sessions plénières. La répartition des sessions de travail parallèles sera organisée selon les préférences linguistiques des participants. En fonction du profil linguistique des délégués nommés, l'un des groupes de travail pourra bénéficier de l'interprétation simultanée ou bien deux interprètes pourraient travailler, en même temps, pour tous les groupes de travail en qualité de personnes ressources.

Partenariats

Le colloque est organisé par le Centre Européen pour les Langues Vivantes, en coopération avec la Direction Générale XXII de la Commission européenne - DGXXII, et cofinancée par des subventions spécifiques de la France, des Pays-Bas, de la Hongrie et de l'Autriche.

Coordination et organisation

Cette activité est coordonnée par le CELV, en coopération avec la Direction Générale XXII de la Commission européenne (DG XXII), et avec l'assistance d'un comité scientifique et d'un secrétariat de colloque.

Comité scientifique

Jacques Pécheur, France
Hanna Komorowska, Pologne
Frank Heyworth, Suisse
Bernhard Kettmann, Autriche
Gábor Boldizsár, Hongrie

Représentant de la DG XXII

Cornelia Grosser

Secrétariat du colloque

Elisabeth Fohler
Elke Resch

Secrétariat du CELV

Claude Kieffer
Josef Huber
Michael Armstrong
Catherine Seewald
Margit Huber

Programme

Premier jour (9 décembre 1998)

15h00:	Réunion de l'équipe organisatrice, des animateurs, du rapporteur général et du comité scientifique
18h00:	Ouverture officielle
20h00:	Réception

Deuxième jour (10 décembre 1998)

9h00-10h30:	Table ronde I animée par Frank Heyworth: <i>Le défi de la communication et du dialogue plurilingues</i>
11h00-13h00:	Ateliers concomitants: <u>Atelier 1:</u> <i>Sensibilisation au plurilinguisme, compétences plurilingues</i> <u>Atelier 2:</u> <i>Apprentissage de la langue du voisin et coopération transfrontalière dans le domaine des langues vivantes</i> <u>Atelier 3:</u> <i>Reconnaissance de l'altérité et de la différence; pédagogie des échanges</i> <u>Atelier 4:</u> <i>Evaluation et reconnaissance des compétences langagières</i> <u>Atelier 5:</u> <i>Formation des enseignants et évolution du rôle de l'enseignant de langues</i>
15h00-18h00:	Suite des ateliers concomitants 1 à 5
18h00-19h00:	Réunion de l'équipe organisatrice, des animateurs, du rapporteur général et du comité scientifique
20h00:	Réception

Troisième jour (11 décembre 1998)

9h00-10h30:	Table ronde II animée par Jacques Pécheur: <i>Le défi de la communication et du dialogue pluriculturels</i>
11h00-12h30:	Compte rendu du groupe des rapporteurs
14h30-16h00:	Foire aux projets
16h30-18h00:	Compte rendu du rapporteur général Recommandations Clôture

Quatrième jour (12 décembre 1998)

Activités culturelles, etc.

Description du programme

Deuxième jour

Table ronde I:

Le défi de la communication et du dialogue plurilingues

Animateur: Frank Heyworth.

Intervenants: Joe Sheils, Michel Candelier, Gé Stoks, Hans-Jürgen Krumm.

Atelier 1:

Sensibilisation au plurilinguisme et compétences plurilingues

Cet atelier traite des implications d'un contexte plurilingue pour l'enseignement des langues et des dispositions pratiques qui en découlent. Il se concentre en particulier sur l'acquisition de compétences partielles, les stratégies d'apprentissage simultané de plusieurs langues, l'utilisation des langues pour enseigner d'autres disciplines et sur les programmes d'éveil aux langues.

Projets éventuels:

- élaboration de projets à l'école (compétences partielles);
- élaboration d'un module de sensibilisation à l'intercompréhension linguistique;
- élaboration de critères pour l'organisation et la mise en œuvre de cours CLIL (utilisation des langues pour enseigner d'autres disciplines).

Animateur: Gé Stoks.

Intervenants: Zuzanna Dziegielewska-Pecynska, David Marsh.

Atelier 2:

Apprentissage de la langue du voisin et coopération transfrontalière dans le domaine des langues vivantes

Cet atelier se concentre sur les activités de suivi d'un atelier du CELV, en 1997, sur le même sujet et discute, entre autres, du projet de création d'un Centre d'information et de co-ordination (CICERO) et de l'organisation d'ateliers régionaux relatifs à cette thématique.

Projets éventuels:

- élaboration de lignes directrices pour la coopération transfrontalière dans le domaine des langues vivantes.

Animateur: Albert Raasch.

Intervenants: Ruud Halink, Armand Zimmer.

Atelier 3:

Reconnaître l'altérité et la différence; pédagogie des échanges

Cet atelier se concentre sur les stratégies de sensibilisation pour la reconnaissance de l'altérité et sur des stratégies d'échange intégrées.

Projets éventuels:

- élaboration d'un cadre de principes pour une approche non stéréotypique et la reconnaissance de l'altérité et de la différence;
- élaboration de lignes directrices pour des échanges scolaires sur projet.

Animateur: Gerhard Neuner.

Intervenants: Hermine Penz, Geneviève Zarate.

Atelier 4:

Evaluation et reconnaissance des compétences langagières

Cet atelier traite du Portfolio européen, des biographies linguistiques et d'autres instruments pour l'évaluation et la reconnaissance des compétences ainsi que leur rôle d'outils d'intégration sociale et professionnelle.

Projet éventuel:

- compendium sur les biographies linguistiques comme instruments d'apprentissage, de reconnaissance et d'intégration.

Animateur: Francis Debyser.

Intervenants: Bernhard Kettemann, Rolf Schärer.

Atelier 5:

La formation des enseignants et l'évolution du rôle de l'enseignant de langues

Cet atelier traite de l'évolution du rôle de l'enseignant de langues et des implications de l'acquisition de compétences plurilingues et pluriculturelles pour la formation des enseignants.

Projet éventuel:

- élaboration d'une Charte de l'enseignant de langues de l'an 2000 et au-delà.

Animateur: Michael Wallace.

Intervenants: Hanna Komorowska, Péter Rádai.

Troisième jour

Table ronde II: Le défi de la communication et du dialogue pluriculturels

Animateur: Jacques Pécheur.

Intervenants: Marina Katnić-Bakarsić, Georges Lüdi, Rolf Schärer, Geneviève Zarate.

Présentation plénière:

- résultats des groupes de travail par les rapporteurs désignés des groupes;
- 10-15 minutes chacun.

Foire aux projets:

- mise en commun informelle des résultats des groupes de travail, présentation de posters, discussion et identification de partenaires potentiels.

Compte rendu plénier du rapporteur général; présentation des recommandations:

- 20-30 minutes.

Appendix 2:
List of participants

Annexe 2:
Liste des participants

Council of Europe / Conseil de l'Europe

Directorate General IV - Education, Culture and Heritage, Youth and Sport /

Direction Générale IV - Education, Culture et Héritage, Jeunesse et Sport

Council of Europe, F-67075 Strasbourg Cedex, France

Modern Languages Division / Division des langues vivantes

Council of Europe, F-67075 Strasbourg cedex, France

E-mail: decs-lang@coe.int

Josef Sheils, Chef de la Division

Philia Thalgott, Administrateur

European Centre for Modern Languages / Centre européen pour les langues vivantes

Nikolaiplatz 4, A-8020 Graz, Austria / Autriche

E-mail: information@ecml.at

Claude Kieffer, Directeur exécutif

Josef Huber, Directeur exécutif adjoint / Responsable des programmes

Michael Armstrong

Elisabeth Föhler

Maud Hammer

Margit Huber

Elke Resch

Catherine Seewald

Commission européenne

Cornelia Grosser, Commission européenne, Direction générale - Education et Culture,

200 rue de la Loi, B-1049 Bruxelles

E-mail: Cornelia.Grosser@cec.eu.int

Working language / Langue de travail: French / Français

Beate Müller, Commission européenne, Direction générale - Education et Culture,

200 rue de la Loi, B-1049 Bruxelles

E-mail: Beate.Müller@cec.eu.int

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Andrea Raith, Commission européenne, Direction générale - Education et Culture,

200 rue de la Loi, B-1049 Bruxelles

E-mail: Cornelia.Grosser@cec.eu.int

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Albania / Albanie

Tatjana Vuçani, General Foreign Language Inspector, Ministry of Education and Science, Rruga e Durrësit no. 23, Tirana
E-mail: acanaj@medu.gov.al
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Principality of Andorra / Principauté d'Andorre

Elisenda Tello Monreal, Directrice - secondaire, Escola Andorrana, Segona Ensenyanca, C. Prat Salit, s/n, Santa Coloma
E-mail: -
Working language / Langue de travail: French / Français

Austria / Autriche

Anton Dobart, Sektionschef, Leiter der Sektion I, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Minoritenplatz 5, A-1014 Wien
E-mail: claudia.schroefl@bmuk.gv.at / anton.dobart@bmuk.gv.at
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Joelle Donnerer-Miara, GIBS, Grenadiergasse 14, A-8020 Graz
E-mail: domi@gibs.asn-graz.ac.at
Working language / Langue de travail: French / Français

Monika Goodenough-Hofmann, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Ref. I/6a, Minoritenplatz 5, A-1010 Wien
E-mail: monika.goodenough-hofmann@bmuk.gv.at
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Dagmar Heindler, Zentrum für Schulentwicklung/Abt.III: Fremdsprachen, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Hans-Sachs-Gasse 3/1, A-8010 Graz
E-mail: heindler@zse3.asn-graz.ac.at
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Heidi Hudabiunigg, Landesschulrat für Steiermark, Körblergasse 23a, A-8010 Graz
E-mail: -
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Jasna Isenberg-Misja, Volksschuldirektorin, Taferner Straße 20, A-9500 Villach
E-mail: -
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Grete Kernegger, Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten, Liechtensteinstraße
155, A-1090 Wien
E-mail: margarete.kernegger@oead.ac.at
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Bernhard Kettemann, Institut für Anglistik, Karl-Franzens-Universität Graz,
Heinrichstrasse 36, A-8010 Graz
E-mail: Kettemann@bkfug.kfunigraz.ac.at
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Gerhard Kowar, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst, A-1014
Wien
E-mail: gerhard.kowar@bmbwk.gv.at
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Hans-J. Krumm, Institut für Germanistik, Universität Wien, Deutsch als Fremdsprache,
Dr. Karl-Lueger-Ring 1, A-1010 Wien
E-mail: hans-juergen.krumm@univie.ac.at
Working language / Langue de travail: English / Anglais

David Newby, Institut für Anglistik, Karl-Franzens-Universität Graz, Heinrichstraße 36,
A-8010 Graz
E-mail: david.newby@kfunigraz.ac.at / dnewby@aon.at
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Hermine Penz, Institut für Anglistik, Karl-Franzens-Universität Graz, Heinrichstraße
36, A-8010 Graz
E-mail: hermine.penz@kfunigraz.ac.at
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Johann Popelak, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt.
VII/A/1, Teinfaltstr. 8, A-1014 Wien
E-mail: johann.popelak@bmwf.gv.at
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Paul R. Portmann-Tselikas, Vorstand des Instituts für Germanistik, Karl-Franzens-
Universität Graz, Universitätsplatz 3, A-8010 Graz
E-mail: germanistik@kfunigraz.ac.at
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Martina Preisegger, Pädagogisches Institut des Bundes in Steiermark, Ortweinplatz 1,
A-8010 Graz
E-mail: martina.preisegger@pi-stmk.ac.at
Working language / Langue de travail: German / Allemand

Agnes Rohrer, Hormayrstraße 15, A-6020 Innsbruck
E-mail: agnes.rohrer@uibk.ac.at
Working language / Langue de travail: German / Allemand

Imbi Sooman, Institut für Germanistik, Dr.-Karl-Lueger-Ring 1, A-1010 Wien
E-mail: imbi.sooman@univie.ac.at
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Alfred Stingl, Bürgermeister der Landeshauptstadt Graz, Rathaus, A-8010 Graz
E-mail: buergermeister.stingl@graz.at
Working language / Langue de travail: German / Allemand

Gottfried Wagner, KulturKontakt Austria, Spittelberggasse 3/D, A-1070 Wien
E-mail: gottfried.wagner@kulturkontakt.or.at
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Barbara Weitgruber, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur,
Abteilung VII/4, Teintfaltstr. 8, A-1010 Wien
E-mail: -
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Elisabeth Wille, Dörferstraße 5, 6063 Rum
E-mail: -
Working language / Langue de travail: German / Allemand

Republic of Azerbaijan / République d'Azerbaïdjan

Guylyndjkan Bairamov, President of Azerbaijan English Teachers' Association, Head
of Translation Department at the Azerbaijan State Institute of Languages, 4 Mir
Gassimov str., Flat 89, 370007 Baku
E-mail: -
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Belarus / Bélarus

Valentin Pavlovski, Dean of the Faculty of the French Department, Minsk State
Linguistic University, Zakkharov Str. 21, 220662 Minsk
E-mail: -
Working language / Langue de travail: French / Français

Belgium / Belgique

Mireille Cheval, Attachée linguistique, Centre européen de langue française, Alliance
Française de Bruxelles, 24 rue d'Arlon, B-1050 Bruxelles
E-mail: mcheval.celfaf@alphaway.com
Working language / Langue de travail: French / Français

Gilbert-Pierre de Samblanc, Inspecteur en langues germaniques - enseignement secondaire, Ministère Communauté française, Département Education, 53 rue au Bois, B-1620 Drogenbos

E-mail: -

Working language / Langue de travail: French / Français

Werner Greimers, Pädagogischer Inspektor, Regierung der deutschsprachigen Gemeinschaft, Gospert 1-5, B-4700 Eupen

E-mail: -

Working language / Langue de travail: German / Allemand

Bosnia and Herzegovina / Bosnie et Herzégovine

Marina, Katnić-Bakarsić, Associate Professor, Filozofski Fakultet, Department of Slavonic Languages and Literatures, University of Sarajevo, F. Račkog 1, 71000 Sarajevo

E-mail: bakarsic@soros.org.ba / bakarsic@open.net.ba

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Bulgaria / Bulgarie

Lydia Dachkova, Open Society Foundation, 1, Balsha street, BG-1000 Sofia

E-mail: lydia@osf.acad.bg

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Lydia Nestorova, Ministry of Education and Science, 2A, bd. Kniaz Dondoukov, BG-1000 Sofia

E-mail: l.nestorova@minedu.govern.bg

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Croatia / Croatie

Milvia Marković, Senior Adviser, Institute for Educational Development, Department for Curriculum, Teacher Training and Development, Ministry of Education and Sports, Trg burze 6, HR-10 000 Zagreb

E-mail: milvia_markovic@mips.hr

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Cyprus / Chypre

George Papadopoulos, Assistant to the Director of State Institutes for Further Education (Foreign Language Training), Ministry of Education and Culture, Kimonos and Thoukydides street, CY-1434 Nicosia

E-mail: -

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Czech Republic / République tchèque

Jaroslava Deliřová, Ministry of Education, Youth and Sports, Department of General Education, Karmelitská 7, CZ-118 12, Praha 1

E-mail: delis@msmt.cz

Working language / Langue de travail: French / Français

Estonia / Estonie

Suliko Liiv, Head of the Department of Germanic-Romance Languages, Tallinn University of Educational Sciences, Narva Road 29, K-419, EE10133 Tallinn

E-mail: liiv@tpu.ee

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Laine Paavo, Deutsches Kulturinstitut/Goethe-Institut, Tolli 2, EE10133 Tallinn

E-mail: sprache@online.ee

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Leeni Simm, Head of Department of the National Examination and Qualification Centre (NEQC), Sakala 21, EE 0001 Tallinn

E-mail: Leeni.Simm@ekk.edu.ee

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Finland / Finlande

Marja-Liisa Karppinen, Conseiller (éducation et formation), Cabinet du Directeur général, Direction nationale de l'enseignement, Hakaniemenkatu 2, SF-00530 Helsinki

E-mail: marja-liisa.karppinen@oph.fi

Working language / Langue de travail: French / Français

David Marsh, Senior Planning Co-ordinator, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, P.O. Box 35, FIN-40351 Jyväskylä

E-mail: marsh@cone.jyu.fi

Working language / Langue de travail: English / Anglais

France

Michel Candelier, Université du Maine (Le Mans), 106 rue de l'Abbé Groult, F-75015 Paris
E-mail: Michel.Candelier@biomedicale.univ-paris5.fr
Working language / Langue de travail: French / Français

Francis Debyser, Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (CIEP), 1 avenue Léon Journault, F-92311 Sèvres Cedex
E-mail: -
Working language / Langue de travail: French / Français

Jacques Pécheur, Rédacteur en chef, Le Français dans le Monde, Hachette, 58, Rue Jean Bleuzen, F-92178 Vanves Cedex
E-mail: jpecheur@hachette-livre.fr
Working language / Langue de travail: French / Français

Mme Christine Tagliante, Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (CIEP), 1 avenue Léon Journault, F-92312 Sèvres Cedex
E-mail: -
Working language / Langue de travail: French / Français

André Valli, Université de Provence, Département de linguistique française, Centre des lettres et sciences humaines, 29, Avenue Robert Schumann, F-13621, Aix-en-Provence Cedex 1
E-mail: a-valli@newsup.univ-mrs.fr
Working language / Langue de travail: French / Français

Geneviève Zarate, Ecole normale supérieure de Fontenay/St. Cloud, 1, Avenue du Palais, Grille d'honneur, F-92221 Saint-Cloud
E-mail: zarate@ens-fcl.fr / genezarate@aol.com
Working language / Langue de travail: French / Français

Armand Zimmer, Professeur, Institut universitaire de formation des maîtres de Lorraine, Site de Metz, 16 boulevard Paixhans, F-57000 Metz
E-mail: -
Working language / Langue de travail: French / Français

Georgia / Géorgie

Marina Chagelishvili-Urumashvili, Central Institute of Georgia for Teachers Qualification and Training, Department of Foreign Language Teaching Methodology, 180 Agmashenebeli street, Tbilisi
E-mail: -
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Germany / Allemagne

Hartmut Ebke, Direktor, Staatliches Seminar für Schulpädagogik, Nauklerstraße 35, D-72074 Tübingen

E-mail: ebke@semgym.uni-tuebingen.de

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Anthony Fitzpatrick, General Secretary, International Certificate Conference, Hansaallee 150, D-60320 Frankfurt

E-mail: tonyfitzpatrick@csi.com / tonyfitzpatrick@compuserve.com

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Roland Goll, Bereichsleiter 21, Pädagogische Verbindungsarbeit, Goethe Institut, Zentralverwaltung, Helene-Weber-Allee 1, D-80637 München

E-mail: goll@goethe.de

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Eva Marquardt, Goethe-Institut, Zentralverwaltung, Abteilung Institute in Deutschland, Helene-Weber-Allee 1, D-80637 München

E-mail: marquardt@goethe.de

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Gerhard Neuner, Abteilung Deutsch als Fremdsprache, Gesamthochschule Universität Kassel, Fachbereich 9, Georg-Forster-Straße 3, D-34109 Kassel

E-mail: neuner@hrz.uni-kassel.de

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Albert Raasch, Professeur, Romanistisches Institut, Universität des Saarlandes, D-66123 Saarbrücken

E-mail: armolfsee@aol.com

Working language / Langue de travail: French / Français

Rolf Stehle, Bereichsleiter 21, Pädagogische Verbindungsarbeit, Goethe Institut, Zentralverwaltung, Helene-Weber-Allee 1, D-80637 München

E-mail: stehle@goethe.de

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Greece / Grèce

Mary Leontsini, 60 Mitropoleos Str, GR-10563 Athens

E-mail: Potamianos@forthnet.gr

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Styliani Priovolou, Professeur assoc., Faculté des lettres, Université d'Athènes, Vice-Présidente de IKY, Lyssicratous 14, GR-105 58 Athens

E-mail: gzikyeok@forthnet.gr

Working language / Langue de travail: French / Français

Hungary / Hongrie

Anikó Bognár, Vice Principal, Karinthy English-Hungarian Bilingual School, Thököly útca 7 (Pestlőrinc), H-1183 Budapest
E-mail: ba@karinthy.hu
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Gábor Boldizsár, Conseiller général d'administration, Département des affaires européennes et des relations internationales, Ministère de l'Éducation, Szalay u. 10-14, H-1055 Budapest
E-mail: cdcc@om.gov.hu
Working language / Langue de travail: French / Français

Zsuzsa Darabos, Inspectrice générale de français, Centre national de l'éducation publique, Osztályos Közoktatási Szolgáltató Iroda, Báthori u. 10, Pf 701/432, H-1399 Budapest
E-mail: Okszi@mail.integra.hu
Working language / Langue de travail: French / Français

Éva Kelemen, Directrice du Département de langues latines, Directrice de la formation de traducteurs/interprètes internationaux, Université Technique de Budapest, Egrý József u. 1 Bât. E.X.11, H-1111 Budapest
E-mail: Kelemen@nyi.bme.hu / karsailaszlo@matavnet.hu
Working language / Langue de travail: French / Français

Zoltán Poór, University of Veszprém, Faculty of Teacher Training, Department of English and American Studies, Egyetem u. 3, H-8200 Veszprém
E-mail: poorz@almos.vein.hu
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Péter Rádai, Centre for English Teacher Training (CETT), Eötvös Loránd University - Budapest, Ajtósi Dürer sor 19 - 21, H-1146 Budapest
E-mail: radai@isis.elte.hu
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Agnès Vámos, Maître de conférence de la pédagogie, Présidente de l'Association des écoles bilingues, Université Eötvös Lorand, Ajtósi Dürer 19-21, H-1146 Budapest
E-mail: -
Working language / Langue de travail: French / Français

Iceland / Islande

Jórunn Tómasdóttir, Chef du Département des langues romanes, President of Association of Language Teachers in Iceland, STIL, Vatnsholt 5 c, IS-230 Keflavík
E-mail: jorunnt@fss.is
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Italy / Italie

Flora Palamidesi Cesaretti, Consultant in Modern Languages Programmes, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Scambi Culturali Div.II, Via Ippolito Nievo 35, I-00153 Roma

E-mail: -

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Latvia / Lettonie

Silvija Andernovics, Chair of Latvian Association of Teachers of English, Latvian Association of Teachers of English, 11 November Krastmala 29, LV-1050 Riga

E-mail: late@acad.latnet.lv

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Lithuania / Lituanie

Stasé Skapienė, Senior Officer, Ministry of Education and Science, Curriculum Development Department, A. Volano 2/7, LT-2691 Vilnius

E-mail: -

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Malta / Malte

Paul A. Attard, Director, Department of Student Services and International Relations, Education Division, Ministry of Education, CMR 02 Floriana

E-mail: paul.a.attard@magnet.mt

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Moldova

Eugenie Brinza, Spécialiste principale, Ministère de l'Éducation et de la Science, 1 Piata Marii Adunari Nationale, Chisinau

E-mail: -

Working language / Langue de travail: French / Français

Netherlands / Pays-Bas

Ruud Halink, Office Manager, Talenacademie Nederland, Boschstraat 45, NL-6211AT Maastricht
E-mail: nla@xs4all.nl
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Anne Maljers, Head of the Branch Office of the European Platform for Dutch Education, Co-ordinator of EuroCLIC, Bezuidenhoutseweg 253, NL-2594 AM Den Haag
amaljers@europeesplatform.nl
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Gé Stoks, Head of Modern Languages Section, National Institute for Curriculum Development (SLO), Postbus 2041, NL-7500 CA - Enschede
E-mail: G.Stoks@slo.nl
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Norway / Norvège

Anne-Brit Fenner, Assistant professor, University of Bergen, Department of Education, Christiesgt 13, N-5020 Bergen
E-mail: anne-brit.fenner@psych.uib.no / A.B.Fenner@ncl.ac.uk / abfenner@hotmail.com
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Poland / Pologne

Zuzanna Dziegielewska-Pecynska, Institute of Applied Linguistics, Warsaw University, ul. Browarna 8, PL00-311 Warsaw
E-mail: popus@kki.net.pl
Working language / Langue de travail: French / Français

Hanna Komorowska, University of Warsaw, Institute of English, Teacher Training College of English, ul. Nowy Swiat 4, PL-00-497 Warsaw
E-mail: hannakomo@data.pl
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Krystyna Kowalczyk, Inspecteur principal, Ministère de l'Education Nationale, Département de la formation continue des enseignants, Al. Szucha 25, PL-00918 Warszawa
E-mail: kkowalcz@men.waw.pl
Working language / Langue de travail: French / Français

Portugal

Maria Helena Correia, Département de l'enseignement secondaire, Ministère de l'Education Portugais, Av. 24 de Julho, 138-6°, P-1391 Lisboa Codex
E-mail: des@des.min-edu.pt
Working language / Langue de travail: French / Français

Gloria Fischer, Coordinatrice de la Section des relations internationales, Departamento De Educaçao Básica, Av. 24 de Julho 140, P-1391 Lisboa Cedex
E-mail: gloria.fischer@deb.min-edu.pt
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Romania / Roumanie

Dan Ion, Nasta, Directeur de recherche en didactique des langues vivantes, Institut des sciences de l'éducation, Strada Stirbei Voda 37, RO-70732 Bucarest
E-mail: d.nasta@usa.net
Working language / Langue de travail: French / Français

Mihaela Toader, Département des langues étrangères de la Faculté de lettres, UBB Cluj-Napoca, 31, rue Horea, RO-3400 Cluj-Napoca
E-mail: m_toader@hotmail.com
Working language / Langue de travail: French / Français

Federation of Russia / Fédération de Russie

Serguei Gontcharenko, Vice-Rector, Moscow State Linguistic University, 38, Ostozhenka Str., 119837 Moscow
E-mail: -
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Irina Khaleeva, Rector, President of the Educational and Methodological Consortium for Foreign Languages in Russia, Moscow State Linguistic University, 38, Ostozhenka, 119837 Moscow
E-mail: mglu@online.ru
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Georgy Khruslov, Senior researcher, Institute for Ethnic Problems of Education (INPO) & Pushkin Institute of Russian Language (IRYAP), ul. Profsoyuznaya, 115-2-518, 117647 Moscow
E-mail: georghrusl@glasnet.ru
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Galina Strelkova, Dean of the Humanitarian and Applied Sciences Dept, c/o
M. Abovyan, Moscow State Linguistic University, 38, Ostozhenka Str., 119837
Moscow
E-mail: -
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Slovak Republic / République slovaque

Danica Bakossová, Senior Officer, Ministry of Education of the Slovak Republic,
Akadémia Istropolitana Building, Hanulova 5/b, SK-813 30 Bratislava
E-mail: danika@education.gov.sk
Working language / Langue de travail: French / Français

Darina Matušiková, Director of the European Integration Department, Ministry of
Education of the Slovak Republic, Akadémia Istropolitana Building, Hanulova 5/B, SK-
813 30 Bratislava
E-mail: -
Working language / Langue de travail: French / Français

Slovenia / Slovénie

Zdravka Godunc, Counsellor to the Government, Ministry of Education and Sport, Ul.
Stare pravde 6, SLO-1000 Ljubljana
E-mail: zdravka.godunc@mss.edus.si
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Spain / Espagne

Soledad de Mateo, Asesora Tecnica de Relaciones Bilaterales, Ministerio de Educación
y Cultura, Cooperación Internacional, Paseo del Prado 28, 2 e Planta, E-28071 Madrid
E-mail: soledad.demateo@educ.mec.es
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Cristina del Moral, Instituto Cervantes, Francisco Silvela 82, E-28028 Madrid
E-mail: cd.moral@cervantes.es
Working language / Langue de travail: French / Français

Switzerland / Suisse

Pascale Banon, LECTRICE, Institut pratique de francais, Université de Fribourg, 3 rue
Criblet, CH-1300 Fribourg
E-mail: ipf@unifr.chp
Working language / Langue de travail: French / Français

Rita Cathomas-Bearth, Membre de la Commission nationale suisse pour l'Unesco,
Brunngasse 4, CH-8001 Zürich

E-mail: -

Working language / Langue de travail: French / Français

Frank Heyworth, 5 Chemin des Maggenberg, CH-1700 Fribourg

E-mail: fheyworth@eaquals.org

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Gareth Hughes, KOST - Koordinationsstelle der Klubschulen Migros - Genossenschaft-
Bund, Postfach, CH-8031 Zürich

E-mail: gareth.hughes@mgb.ch

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Georges Lüdi, Directeur, Institut des langues romanes, Université de Bâle, Stapfelberg
7-9, CH-4051 Basel

E-mail: rosegl@ubaclu.unibas.ch

Working language / Langue de travail: French / Français

Cornelia Oertle Bürki, Directrice, Section Formation professionnelle auprès de la
Conférence des Directeur cantonaux des affaires sanitaires (CDS/SDK), Weltpoststraße
20, Postfach, CH-3000 Bern 15

E-mail: cornelia.oertle@sdk-cds.ch / e-oertle@bluewin.ch

Working language / Langue de travail: French / Français

Rolf Schärer, Gottlieb-Binder-Straße 45, CH-8802 Kilchberg

E-mail: info@rolfschaerer.ch

Working language / Langue de travail: French / Français

Ukraine

Larysa Dimova, Chercheur en thèse de doctorat, Odessa State University II,
Metchnikov Faculty of Romance and German Languages, 26 rue Toutchkova, 272630
Izmail

E-mail: larysa@gewi.kfunigraz.ac.at

Working language / Langue de travail: French / Français

United Kingdom / Royaume-Uni

Anne-Brit Fenner, Department of Education, University of Newcastle upon Tyne,
Newcastle upon Tyne

E-mail: anne-brit.fenner@psych.uib.no / A.B.Fenner@ncl.ac.uk /

abfenner@hotmail.com

Working language / Langue de travail: English / Anglais

Michael J. Wallace, Director, International Education and TESOL, Moray House
Institute of Education, Faculty of Education, Edimborough University, Holyrood Road,
EH8 8AQ Edinburgh
E-mail: MikeW@mhie.ac.uk
Working language / Langue de travail: English / Anglais

Siân Williams Lund, Edwards Language School, Behalf of European Youth Centre
Strasbourg, 38 The Mall, Ealing, London W5 3TJ
E-mail: edwardslang@btinternet.com
Working language / Langue de travail: English / Anglais

**“The former Yugoslav Republic of Macedonia” /
“L’ex-République yougoslave de Macédoine”**

Aleksa Poposki, Doyen, Filoloski Fakultet, Katedra za romanski jazici i knizevnosti,
bul. Krste Misirkov b.b., Skopje
E-mail: aleksapo@ukim.edu.mk
Working language / Langue de travail: French / Français

Turkey / Turquie

Gertrude Durusoy, Directrice du Centre de recherche sur les langues et les cultures
européennes (ADIKAM) et du Département d’allemand, EGE Üniversitesi Edebiyat Fak,
35100 Bornova - Izmir
E-mail: gdurusoy@bornova.ege.edu.tr
Working language / Langue de travail: French / Français

