

Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues
Les contributions du Centre européen pour les
langues vivantes 2000 - 2003

Antoinette Camilleri Grima, Michel Candelier,
Anthony Fitzpatrick, Ruud Halink, Frank Heyworth
(rédacteur), Laura Muresan, David Newby

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise:

Challenges and Opportunities in Language Education
The Contributions of the European Centre for Modern Languages 2000 - 2003
ISBN 92-871-5274-8

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

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

Couverture: Gross Werbeagentur, Graz
Mise en page: Stenner + Kordik
Imprimerie: Bacherneegg

Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-5275-6

© Conseil de l'Europe, septembre 2003
Imprimé à Kapfenberg

Remerciements

Bien que les versions finales des chapitres aient été rédigées chacune par l'un des sept auteurs du présent volume, il y a eu entre eux beaucoup de concertation et l'on peut dire que cet ouvrage est le fruit d'une collaboration.

Cet ouvrage n'aurait pas vu le jour si l'on n'avait pu se référer aux vingt-cinq projets et aux équipes qui les ont coordonnés. Et ce travail a, bien entendu, été inspiré par le savoir, l'enthousiasme et l'engagement des participants lors des ateliers et des travaux de suivi.

Pour des informations plus détaillées sur les projets auxquels il est fait référence dans cette publication, visitez le site web du CELV: <http://www.ecml.at>

Préface

En 1999, le Comité de direction du Centre européen pour les langues vivantes a décidé de changer le format du programme du Centre en passant d'une base annuelle à un système à moyen terme. Ceci avait pour but de donner aux projets suffisamment de temps pour se développer et atteindre des résultats plus tangibles.

Le premier programme à moyen terme s'est déroulé de 2000 à 2003 et cet ouvrage est un résumé de ces quatre années de travail intensif.

Les projets et activités du CELV pendant cette période ont sans aucun doute produit des résultats substantiels mis à disposition des enseignants, formateurs d'enseignants et autres lecteurs intéressés dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues sous la forme d'une large gamme de rapports, livres, sites web dédiés, Cd-rom et brochures.

Ces résultats n'auraient pu être possibles sans le fort engagement des plus de 100 experts des équipes de projet et des plusieurs milliers de participants impliqués dans les travaux pendant les quatre années.

Nous sommes cependant conscients du fait que peu de ces résultats permettent de faire apparaître un des résultats les plus essentiels de tous ces ateliers, réseaux et réunions. Nous faisons ici référence aux processus ayant eu lieu lors de chacun de ces événements: l'échange d'informations et d'expérience entre experts et participants de plus de 30 pays; la réalité quotidienne de la communication interculturelle; la formation et la sensibilisation; les processus de recherche et développement menés dans un esprit d'ouverture, toujours à la recherche du dénominateur commun.

Le présent ouvrage présente certaines des principales questions actuelles dans le domaine de l'éducation aux langues ayant été traitées dans le cadre du premier programme à moyen terme du Centre. Il met l'accent sur la contribution faite par chaque projet à ces questions et préoccupations et souligne les principales conclusions ou recommandations pouvant en être tirées.

Nous avons décidé de publier cet ouvrage sous la forme d'un recueil essayant de présenter ces questions de façon digeste et stimulante. Nous sommes conscients du fait que plusieurs groupes-cibles sont visés: d'abord les experts en langues, dont nous espérons qu'ils seront incités à consulter les publications plus détaillées de chaque projet s'ils souhaitent en savoir plus; ensuite, la communauté des enseignants en langues en général, dont nous espérons qu'ils seront motivés à réfléchir à leur profession et, enfin, un public plus large encore d'apprenants en langues et de personnes intéressées à explorer d'autres cultures.

Si le CELV doit « changer le monde », ses travaux doivent être disséminés autant que possible par tous les moyens à sa disposition. Vous êtes, en tant que lecteur, un de ses

moyens: si vous avez trouvé cet ouvrage utile, merci de le recommander à quelqu'un dont vous pensez qu'il pourra en tirer avantage.

Josef Huber, Directeur des programmes

Adrian Butler, Directeur exécutif

Centre européen pour les langues vivantes, Graz

Table des matières

Introduction	9
1. L'enseignement des langues dans une Europe multilingue et multiculturelle – le contexte	11
2. Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités	19
3. Les théories de l'apprentissage et de l'enseignement des langues et leur influence sur la pratique dans la salle de classe	33
4. Améliorer la qualité en innovant l'organisation	45
5. Enseignants et apprenants : nouveaux rôles et nouvelles compétences	57
6. Ressources, outils, aides et autres supports	69
7. La question de la qualité	83
Conclusion	95

Introduction

Ce livre est un compte-rendu réflexif des travaux effectués par le Centre européen pour les langues vivantes à Graz au cours de son premier programme à moyen terme 2000-2003. Il a été rédigé par sept des coordinateurs des quelque 25 projets du programme et tente de donner une idée des contributions faites par l'ensemble des coordinateurs, co-animateurs et participants du programme.

Toutefois, il ne s'agit pas d'un rapport de projet. Chaque projet fait l'objet d'un rapport en soi et la plupart ont abouti à une publication d'une sorte ou d'une autre – un livre, un CD-Rom, un site Internet ou une combinaison de deux ou plus. On peut trouver sur le site CELV la description détaillée de l'ensemble du programme.

Ce livre se propose de réfléchir aux problèmes majeurs qu'ont rencontrés les enseignants en langues au cours de la période citée, de montrer comment ces sujets ont été abordés dans le programme et de proposer des approches pratiques et praticables pour y apporter des solutions. Ces projets ont fait appel à la recherche et développement effectués par des équipes internationales de coordinateurs et de participants; ils ont été conçus en général dans une perspective de formation et de sensibilisation et dans le but d'en diffuser les résultats pour les rendre disponibles au plus grand nombre.

Les trois premiers chapitres préparent le terrain : dans le premier, Frank Heyworth examine le contexte social et les conditions qui semblent faciliter, au sein de la société, un développement significatif en matière d'enseignement des langues. L'Europe actuelle est multilingue et multiculturelle et les travaux du CELV ont été orientés pour que ce facteur puisse générer des perspectives d'avenir et ne soit pas seulement une source de problèmes.

Ce livre est fondé sur la conviction que la connaissance des langues vivantes est un facteur important de cohésion sociale et, dans le deuxième chapitre, Michel Candelier replace cette idée dans son contexte politique. Les projets du Conseil de l'Europe ont mis en évidence le rôle déterminant de la connaissance des langues vivantes dans la promotion du concept de citoyenneté démocratique et souligné l'importance du plurilinguisme comme trait fondamental d'une Europe libre, juste et démocratique.

Dans le troisième chapitre, David Newby examine la relation entre théorie et pratique dans l'enseignement des langues et montre qu'une pratique cohérente n'est possible que dans le cadre d'un fondement théorique adéquat. Il décrit les approches éducatives centrées sur l'apprenant qui viennent s'ajouter à l'approche « communicative » - qui, du moins en théorie, fait l'unanimité chez la plupart des praticiens ainsi qu'à des approches plus cognitives et constructivistes. Le *Cadre européen commun de référence* a eu dans ce domaine une influence prépondérante en exploitant l'idée du langage comme moyen d'action, plutôt que comme savoir.

Les quatre autres chapitres de ce livre traitent des moyens utilisés pour l'application de ces concepts. Dans le chapitre cinq, Antoinette Camilleri Grima et Anthony Fitzpatrick explorent les thèmes associés et complémentaires enseignants/apprenants et montrent comment le progrès méthodologique et technique a conduit les enseignants à adopter de nouveaux rôles – des rôles de médiateurs et de chefs d'orchestre, par exemple – et à acquérir de nouvelles compétences, spécialement dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

La contribution de Ruud Haalink a trait aux questions d'organisation dans l'enseignement des langues. Des approches innovantes en la matière peuvent étendre le champ d'activité dans ce domaine et contribuer à un meilleur apprentissage pour un plus grand nombre de personnes. Divers projets ont permis d'élaborer des démarches réalistes et pratiques pour l'apprentissage des langues de pays voisins, par le moyen d'échanges et de visites et d'une démarche didactique appropriée. Les compétences utilisées pour l'acquisition d'une première langue vivante peuvent grandement faciliter l'apprentissage d'une deuxième et troisième langue et le rendre plus efficaces ; on peut tester différentes façons d'utiliser le temps disponible, pour voir si on apprend mieux sur des périodes concentrées de temps ou sur des périodes plus étendues.

Anthony Fitzpatrick examine le rôle des ressources pédagogiques dans l'enseignement des langues ; il souligne le rôle essentiel que représentent, pour l'éducation aux langues, le *Cadre européen commun de référence* et le *Portfolio européen des langues*, en tant que ressources nouvelles et exhaustives ; les descriptions cohérentes des activités d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation fournissent un cadre théorique et le *Portfolio* est un outil important à la fois pour la motivation et pour l'évaluation normalisée. Le chapitre explore tout le potentiel de richesse qu'offrent à l'enseignement des langues les TIC et les nouvelles technologies et signale en même temps les insuffisances quantitatives et qualitatives qui existent encore dans le domaine des supports pédagogiques, en particulier en ce qui concerne les langues les moins enseignées. Il rappelle qu'enseignant et manuel d'enseignement restent en grande partie les ressources les plus utilisées. Le chapitre traite également des critères de qualité pour les supports d'enseignement/apprentissage.

Le dernier chapitre, écrit par Laura Muresan, s'intéresse à l'aspect primordial qu'est la qualité. Toutes les initiatives décrites dans cet ouvrage doivent se comprendre à la lumière de deux grandes questions – « Faisons-nous ce qu'il faut? » (Are we doing the right things?) et « Le faisons-nous comme il faut? » (Are we doing them right?). Les méthodes systématiques proposées sont décrites comme faisant partie d'un continuum allant de l'évaluation individuelle et institutionnelle à un processus d'inspections externes et d'attestations de qualité, comme garantie pour l'utilisateur.

Enfin, la conclusion fait le bilan général des réalisations du programme et offre quelques suggestions pour de futurs développements.

1. L'enseignement des langues dans une Europe multilingue et multiculturelle – le contexte

Frank Heyworth

Le contexte social

Dans quelle Europe vivons-nous ? Le défi qu'ont représenté les travaux entrepris au Centre européen pour les langues vivantes au cours de ces cinq dernières années a été de mettre en œuvre des projets d'enseignement des langues qui soient réalistes, pratiques et puissent contribuer, même de façon très modeste, au mieux vivre individuel et collectif des citoyens d'une société hétérogène et en pleine mutation.

Il est facile de dépeindre en noir le contexte social de cette période 2000-2003, où s'est déroulé le premier programme à moyen terme – une économie stagnante, un chômage en constante progression, une population vieillissante ; de plus en plus de gens vivant à la limite du seuil de pauvreté ou en dessous et une « *fracture sociale* » – ce fossé entre les plus riches et les plus démunis – qui semble s'aggraver plutôt que diminuer. Les guerres, en Europe et au-delà, ont augmenté le nombre de réfugiés cherchant asile ; la cohabitation entre peuples de différentes cultures et religions a le plus souvent favorisé l'intolérance et les mouvements fondamentalistes.

Ce n'est pas l'amélioration de la communication entre les peuples et les individus qui transformera les réalités économiques et il serait naïf de penser qu'une meilleure connaissance de la langue de l'autre pourrait servir à résoudre les conflits ; les points de friction les plus explosifs ne sont que trop souvent le fait de communautés linguistiquement proches. C'est la preuve que la compréhension de l'autre va bien au-delà des divergences linguistiques. Pourtant, au sein de la vie sociale, il faut pouvoir faire entendre sa voix et se faire comprendre. Il ne s'agit pas seulement de compétences linguistiques, mais de compétences interculturelles : la prise de conscience et le respect des coutumes et des valeurs auxquelles l'autre tient, voilà ce qui est nécessaire.

Tel est le contexte général de société dans lequel s'inscrivent les problèmes soulevés dans ce livre. La pertinence des différents projets qui y sont décrits réside dans leur ambition de mieux faire comprendre ce qu'est la diversité linguistique et culturelle, d'enrichir les nombreuses facettes et niveaux de la communication et de suggérer des moyens innovants pour organiser, gérer, évaluer et améliorer la qualité de l'enseignement des langues.

Une Europe multilingue et multiculturelle

L'Europe d'aujourd'hui est incontestablement multilingue et multiculturelle. Les forces de la globalisation et de l'immigration, le fait que les gens s'attendent à bouger et la facilité qu'offrent les voyages à bon marché font que les cultures se mélangent à un rythme encore jamais égalé dans l'histoire.

De quelque côté qu'on se tourne en Europe, les chiffres sont frappants. Déjà 12 millions de Français n'ont pas le français comme langue maternelle. Dix pour cent de la population allemande est d'origine étrangère. Les Iles Canaries sont connues pour leurs nombreuses entreprises dirigées par des Européens du Nord et des Asiatiques qui s'y sont implantés ; cela est moins évident de l'extérieur, mais on compte également parmi les résidents 29 différentes nationalités africaines. La Roumanie a 19 minorités reconnues, la Russie 176 peuples de cultures et de langues distinctes. Dix pour cent de la population du Royaume-Uni vient d'ailleurs et d'ici à 2020, ce chiffre est censé passer à 15%. Et cela continue : 4 millions de demandeurs d'asile ont cherché refuge en Europe de l'Ouest dans les années 90.

A Londres, où je vis et travaille et où mes enfants vont à l'école, trente-deux pour cent des élèves parlent une autre langue en plus de l'anglais. Trois cents langues, de l'albanais au zoulou, sont parlées par les élèves de Londres.

Voilà comment Teresa Tinsley (2003) décrit la diversité linguistique, qui est le cadre des futurs (et présents) défis posés aux éducateurs en langues. Dans la grande majorité des cas, ceux qui appartiennent à des minorités linguistiques sont aussi les plus vulnérables dans les communautés où ils vivent. Les migrants sont confrontés à la recherche d'un emploi, d'un logement et doivent se forger une identité sociale, dans un environnement qui leur est souvent hostile. Leurs enfants doivent réussir dans des systèmes éducatifs où leur première langue n'a pas ou peu de place et où la réussite scolaire, le développement social et professionnel exigent qu'ils assimilent une nouvelle langue et des normes culturelles différentes.

Il est évident qu'il y a un équilibre délicat à trouver, pour préserver à la fois son identité linguistique et culturelle et arriver à vivre et s'intégrer dans la culture et la langue prédominante du pays d'accueil. Très souvent, l'assimilation est une priorité pour les nouveaux migrants, au point de refuser à leurs enfants la possibilité d'apprendre leur « propre » langue à l'école. L'un des défis majeurs pour un enseignant en langues, c'est d'arriver à convaincre l'apprenant que le plurilinguisme est une chose possible et réaliste – apprendre une langue ne veut pas dire qu'il faille en rejeter une autre. Et bien sûr, pour que ce soit faisable, il faut que l'organisation des programmes scolaires soit moins restrictive. Le modèle qui prévaut en Europe actuellement – l'anglais, typiquement enseigné comme première langue étrangère, avec l'une ou l'autre des principales langues européennes comme deuxième langue – ne semble pas être la meilleure réponse à cette diversité, ni devoir prendre en compte le vaste répertoire de savoir linguistique présent dans la population européenne.

Pour de nombreux pays européens, c'est la première fois qu'ils se trouvent confrontés aux défis et perspectives d'une société multiculturelle. Il y a dix ans, l'Islande était presque entièrement monolingue et monoculturelle ; il a fallu, là aussi, se mettre à enseigner l'islandais comme deuxième langue à 28 communautés linguistiques différentes et faire face à la nécessité d'organiser un cadre d'apprentissage pour les langues d'origine, parlées au sein des nouvelles communautés scolaires.

Cette diversité est autant culturelle que linguistique ; en France, on se divise sur le problème du port du foulard pour les jeunes filles musulmanes dans les écoles publiques. Les épouses des travailleurs migrants sont souvent isolées de tout contact social et linguistique avec la communauté dans laquelle elles vivent, ce qui mène à un degré très élémentaire de fossilisation de leurs compétences communicatives dans la langue du pays d'accueil.

Dans de nombreux pays, les autorités concernées ont fait des efforts considérables en faveur de programmes d'enseignement extrascolaires destinés à faciliter *l'assimilation* – un apprentissage de la langue du pays d'accueil associé à un programme d'aide pratique concernant les réglementations, la bureaucratie et l'obtention des droits sociaux ; complété par des initiatives visant à *préserver l'identité culturelle* ; comme, par exemple, aux Pays-Bas, le droit pour les enfants de migrants de recevoir un certain degré d'instruction dans leur première langue. Pour la seule ville d'Amsterdam, cela impliquait de pourvoir aux besoins de quelque 275 langues différentes.

Le défi posé par la communication interculturelle ne se limite pas à la nécessité de pourvoir aux besoins des minorités linguistiques ou des groupes de migrants. Dans n'importe quel contexte social, la majorité linguistique est souvent désorientée et perturbée par l'arrivée de ces nouveaux groupes au sein de leur communauté ; on peut faciliter le contact et la communication, en favorisant l'accès aux langues d'origine, à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire. Les descripteurs de compétences communicatives et de stratégies de médiation que l'on peut trouver dans le *Cadre européen commun de référence* fournissent à la fois une formulation utile des objectifs et les moyens de définir quelles sortes de compétences partielles on peut acquérir.

Dans ce contexte, l'une des priorités du programme à moyen terme du CELV, résolument orientée vers des approches innovantes en matière d'organisation et de format de l'enseignement des langues, est tout à fait intéressante. Divers projets ont élaboré de nouveaux moyens informels pour enseigner les langues en dehors des classes traditionnelles. Ceux-ci sont décrits en détail dans différents chapitres du livre.

Changements technologiques et globalisation

La diversité linguistique et culturelle que nous avons décrite précédemment doit être comprise, bien entendu, dans le cadre de la globalisation. Avec les progrès technologiques et l'expansion du commerce, on retrouve les mêmes produits partout

dans le monde et ceux qui ne peuvent avoir accès à la société de consommation sont pleinement conscients de ce dont ils sont privés. Les manifestations qui ont lieu chaque fois que le groupe du G8 se réunit montrent bien à quel point la conscience de l'injustice sociale conduit des parties importantes de la société à rejeter les valeurs et les pratiques sur lesquelles est basée l'économie mondiale.

Les technologies de l'information et de la communication, l'essor d'Internet mettent à portée immédiate des quantités énormes d'informations et rendent la communication dans le monde entier peu chère et accessible à beaucoup, mais pas à tous. Le fait qu'Internet soit si largement répandu permet de dépasser les limites imposées par la salle de classe et donne directement accès à un langage authentique et à des informations en temps réel ; les apprenants du monde entier peuvent communiquer entre eux. Certains projets du programme à moyen terme se sont attachés à exploiter les perspectives qui s'ouvraient ainsi. Le projet intitulé *Les technologies de l'information et de la communication et les jeunes apprenants de langues* – (projet 1.3.3, coordonné par Valerie Sollars) – a relié sur Internet des élèves d'écoles primaires de plusieurs pays, pour qu'ils écrivent ensemble des contes.

L'une des conséquences les plus significatives du progrès technologique est la façon dont l'apprentissage individuel peut être déconnecté de la salle de classe et mis au rythme de l'apprenant, permettant ainsi un choix plus flexible de ressources et une richesse d'information qui pourraient faire paraître bien terne et bien limité l'enseignement traditionnel des cours de langues. L'existence de forums et d'espaces dialogue en direct permet à l'apprenant, et pas seulement à l'enseignant, de formuler les questions à poser et d'établir un apprentissage en collaboration, sans l'intervention de l'enseignant.

Ce qui, évidemment, pose la question des limites de l'apprentissage autonome et du rôle de l'enseignant dans le processus. Quelles structures sociales aura, demain, l'enseignement ? Il sera nécessaire de repenser la nature des groupes d'apprenants, le lieu, le temps, le contenu des activités et le rôle de l'école.

L'enseignement des langues comme facteur de développement social

Depuis plus de trente ans, les travaux du Conseil de l'Europe ont mis constamment l'accent, et cela de plus en plus fortement, sur l'importance du rôle social de l'enseignement des langues. Le *Cadre européen commun de référence* (2001: p. 11) déclare comme l'un de ses objectifs de :

Promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action, combinées à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux.

Dans un groupe de réflexion qui s'est tenu au CELV à Graz en 2000 et où l'on a discuté des priorités pour la formation des enseignants dans les années à venir et des projets possibles pour le programme à moyen terme, les éducateurs avaient signalé le statut peu élevé des enseignants en langues dans de nombreux pays et observé qu'une meilleure compréhension et sensibilisation au rôle que joue, dans le progrès individuel et social, l'apprentissage des langues devrait être considérée comme une priorité pour les travaux du Centre. Ce qui a mené à des projets portant sur le statut des enseignants en langues et l'approfondissement de ce qui pourrait être leur rôle à l'avenir.

La conclusion du projet de Frank Heyworth (2003 : p. 7) soulignait fortement le rôle social que pouvaient jouer les éducateurs en langues :

Quels sont les objectifs primordiaux de l'enseignement des langues ? On pourrait désigner entre autres :

Le développement du concept de citoyenneté européenne comme étant celle d'un(e) Européen(ne) éduqué(e) maniant plusieurs langues, capable de suivre des études et de voyager dans de nombreux pays, au courant et respectueux des différentes nationalités et cultures nationales.

La conviction que la connaissance des langues vivantes est un puissant facteur de développement intellectuel, qui stimule l'ouverture d'esprit et la flexibilité et contribue à l'acquisition d'autres capacités.

L'engagement à apprendre des langues tout au long de la vie, en comprenant bien que les écoles ne peuvent guère prévoir avec précision les langues que leurs étudiants choisiront d'apprendre et que, par conséquent, l'objectif serait de les aider à devenir de bons apprenants en langues, capables d'acquérir une langue spécifique au fur et à mesure de leurs besoins.

L'idée qu'étudier une langue permet d'acquérir, en tant qu'apprenant, indépendance et autonomie et que cela peut être fait de façon à encourager la coopération et à stimuler d'autres valeurs à portée sociale.

Cela suppose au préalable que l'enseignement des langues ait une position privilégiée à l'école, par rapport à d'autres matières, à la fois pour le contenu et pour l'approche méthodologique. Lorsqu'ils enseignent à communiquer dans une langue étrangère, les enseignants peuvent choisir leurs thèmes de discussion et donc traiter également de sujets à portée sociale ; une approche communicative de l'enseignement comporte un apprentissage en collaboration et la mise en place de routines de réflexion et d'autonomie. Le savoir-faire interculturel fait partie intégrante de la connaissance d'une langue et, pour bien apprendre une langue, il faut impérativement développer des compétences sociolinguistiques.

Il y a des dangers dans cette démarche ; le danger d'essayer de faire de l'ingénierie sociale en amateur, de présupposer que ceux qui enseignent les langues sont dépourvus de préjugés interculturels et peut-être de présumer que le fait de connaître la langue de l'autre provoque automatiquement la compréhension et le respect. Il faudra pouvoir disposer d'inventaires beaucoup plus précis des différences culturelles et des savoir-

faire interculturels pour parvenir à des pratiques éducatives adéquates et un apprentissage réussi des langues. Cependant, les arguments bien fondés, plaidant en faveur d'une place prépondérante dans l'enseignement général pour l'enseignement des langues, ne seront convaincants que si l'on s'attache sérieusement à créer des outils appropriés.

Dans plusieurs des projets du programme à moyen terme, les problèmes sociaux sont spécifiquement évoqués. Michel Candelier (projet 1.2.1 : *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*) a développé des moyens pour sensibiliser les très jeunes apprenants à la diversité linguistique et à l'acceptation de la différence. Le projet intitulé *L'alphabétisation comme correspondance – une approche intégrée à l'alphabétisation multilingue* (projet 1.1.5 – coordonné par Valerie Sollars) s'intéresse aux problèmes de l'alphabétisation chez ceux qui apprennent à lire et écrire dans une langue seconde. Le projet traitant de *ODYSSEUS – La deuxième langue dans le lieu de travail. Les besoins linguistiques pour les travailleurs migrants: l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles* (projet 1.2.5 – coordonné par Mathilde Grünhage-Monetti) cherche à combiner l'apprentissage d'une langue avec la formation professionnelle. Le groupe de travail a remarqué que, dans toute place de travail, il existe une « communauté de pratique » (Wenger 1998, p. 47) – les habitudes, règles et procédures fonctionnelles du groupe – et que celles-ci doivent être reconnues et intégrées dans l'apprentissage linguistique des travailleurs immigrés.

Outils éducatifs pour le changement social – Importance du Cadre européen commun de référence et du Portfolio européen des langues

Dans le chapitre sur le contexte politique des travaux du programme à moyen terme, Michel Candelier met en évidence l'importance du *Cadre européen commun de référence* comme outil servant à promouvoir l'idée d'une citoyenneté démocratique et responsable; David Newby souligne l'intérêt éducatif et méthodologique qu'il y a dans cette idée du Conseil de l'Europe que l'apprentissage des langues est un moyen d'action plutôt qu'un savoir.

Les *Portfolios européens des langues* ont été conçus à la fois comme outil de documentation et de certification des acquis d'une langue et pour encourager l'apprentissage réflexif et interactif. Leur rôle social est également important. Les *Portfolios* appartiennent à l'apprenant, plutôt qu'à l'école ou à l'institution ; ils tiennent compte de l'apprentissage des langues à l'extérieur de l'école, aussi bien que dans le cadre éducatif formel ; l'auto-évaluation fait partie intégrante du processus d'utilisation des *Portfolios* ; les langues que les enfants des migrants parlent à la maison sont vues comme étant un avantage éducatif et non un problème à résoudre. Toutes ces particularités sont des constats sociopolitiques, qui mettent en avant l'intégration plutôt que l'exclusion, l'apprenant en tant que sujet plutôt qu'en tant qu'objet et la responsabilité et l'autonomie comme des éléments clés de l'apprentissage des langues.

Dans le dernier atelier (projet 1.1.1 sur un *Recueil de descriptions de cas d'approches innovantes dans l'organisation et le format de l'enseignement des langues*), plusieurs participants ont travaillé sur les questions pratiques liées à l'application des nouvelles démarches proposées par le *Portfolio* pour définir les objectifs et évaluer les acquis linguistiques, sans perdre de vue le concept d'autonomie et d'intégration sociale comme finalité de leurs projets. Le projet 2.2.1 (*Evaluation continue dans les classes de langues du secondaire inférieur – Développement de supports basés sur les TIC et sur des listes 'can do' adaptées à une présentation en portfolio*, coordonné par Angela Hasselgren) a élaboré des ressources pédagogiques basées sur les « capacités à faire » (« can do ») et utilisables dans le *Portfolio* qui prennent en compte l'utilisation des TIC, tandis que les descripteurs de niveaux standards du *Cadre européen commun de référence* fournissent un ensemble de critères et de normes qui permettent une approche commune aux initiatives portant sur un grand nombre de langues.

Le CELV comme exemple d'intégration sociale

La plupart des projets du CELV n'impliquent qu'un nombre relativement restreint de participants et l'impact des idées et des approches qui y sont exposées dépend, pour leur diffusion active et leur bonne application, des participants eux-mêmes.

En fait, dans un atelier typique, il y a 25 à 35 personnes, de pays différents et de milieux professionnels divers où les problèmes sociaux et éducatifs sont très variés, qui se réunissent et travaillent ensemble dans un climat (généralement) de bonne entente, de respect mutuel et de coopération. Dans les questionnaires qui sont distribués à la fin des ateliers, les réactions à la question « Qu'est-ce que vous avez aimé le plus dans cette rencontre ? » soulignent presque invariablement la chance qu'ils ont eue d'avoir pu connaître d'autres pays et d'autres gens ayant d'autres problèmes et d'autres préoccupations. La plupart des projets impliquent recherche et développement effectués par des personnes de toutes nationalités, langues et cultures et il est remarquable de constater alors à quel point les similitudes l'emportent sur les divergences.

L'interaction sociale qui existe au sein des ateliers du Centre européen pour les langues vivantes a été prise en partie comme objet de thèse par Hermine Penz et, dans un article intitulé *Médiation culturelle et linguistique au Centre européen pour les langues vivantes*, elle décrit comment signifiant et signifié sont négociés et mis en perspective – généralement sur un « mode de communication coopérative » – et donne des exemples de conflits résolus par la médiation, soit par le coordinateur de l'atelier ou des responsables du CELV, soit par les participants ; l'élément clé étant, semble-t-il, l'idée, partagée par tout le monde, que le Centre est une institution où la coopération tient lieu de valeur fondamentale.

Conclusion

Dans mon introduction, j'ai recommandé la prudence à l'encontre de toute prétention de l'enseignement des langues à résoudre les problèmes de société et mis en garde contre l'idée que les éducateurs en langues pourraient ou devraient être des acteurs d'ingénierie sociale. Cependant, chaque situation reproduit le monde en microcosme et, dans les activités du Centre et les projets qui y ont été réalisés, on a toujours eu le souci d'élaborer des approches éducatives qui facilitent l'expression de la diversité et d'explorer des moyens d'expérimenter et de partager le plurilinguisme et le pluriculturalisme, dans une atmosphère de coopération.

Bibliographie

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe / Editions Didier, Paris 2001.

HEYWORTH, F., « Introduction – un nouveau paradigme pour l'éducation aux langues ? » dans Frank Heyworth (ed.), *Face à l'avenir : les enseignants en langues à travers l'Europe*, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg 2003.

TINSLEY, T, « Politiques linguistiques pour une société multiculturelle » dans Frank Heyworth (ed.), *Face à l'avenir : les enseignants en langues à travers l'Europe*, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg 2003.

WENGER, E., *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

2. Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités

Michel Candelier

Un chapitre ... d'aujourd'hui !

Il y a vingt ans, il est douteux qu'un ouvrage du type de celui-ci ait comporté un chapitre entier consacré au « contexte politique ». Si l'enseignement des langues a toujours été relié, objectivement, à son contexte social, il n'a pas pour autant été considéré comme le moyen de politiques linguistiques explicitement élaborées, ni, *a fortiori*, comme c'est le cas aujourd'hui, comme une contribution possible à la réalisation de finalités politiques plus larges, touchant au fonctionnement général des sociétés.

C'est indéniablement un progrès. Parmi ceux qui y ont contribué, il faut saluer ici les associations d'enseignants en langues. Beaucoup d'entre elles ont su, sans relâche, poser la question de la « diversification », c'est-à-dire de la diversité des langues dans les systèmes éducatifs. Certaines ont su aussi interroger les liens qu'entretient l'enseignement des langues avec l'égalité des chances à l'école. Globalement, elles ont aidé les enseignants en langues à prendre conscience de leur rôle « d'acteur politique » : enseigner une langue, c'est bien sûr renforcer la place de cette langue et c'est aussi octroyer du pouvoir – le pouvoir qu'offre cette langue – aux bénéficiaires de l'enseignement.

Parallèlement, dans les deux ou trois dernières décennies du siècle dernier, les politiques linguistiques sont devenues un objet de recherche de plus en plus légitime et le lien s'est établi entre les chercheurs en didactique des langues et ceux, généralement socio-linguistes, pour qui les politiques linguistiques éducatives sont la préoccupation principale.

Une référence : les travaux du Conseil de l'Europe

Sur notre continent, le Conseil de l'Europe a su, quant à lui, devenir le foyer principal d'une réflexion collective orientée vers la définition pluridisciplinaire de principes et de finalités grâce auxquels l'enseignement des langues pourrait jouer un rôle positif plus décisif dans le fonctionnement et le développement des sociétés européennes d'aujourd'hui.

En simplifiant quelque peu, on peut dire qu'au cours des années quatre-vingt-dix, les préoccupations du Conseil de l'Europe en matière de langues sont passées de préoccupations essentiellement didactiques, relativement peu orientées vers les finalités politiques, à des préoccupations de politique linguistique éducative qui n'oublient pas le terrain didactique, mais l'explorent en relation avec les principes et finalités d'ordre politique retenus.

Il s'agit en particulier du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), des actes de la Conférence d'Innsbruck (Conseil de l'Europe, 2000) et, tout récemment, de l'ouvrage actuellement le plus achevé dans ce domaine, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, qui existe en version intégrale et version de synthèse (Conseil de l'Europe, 2003a et 2003b).¹

Les pages qui suivent s'inspireront largement des positions du Conseil de l'Europe, dans la mesure où, globalement, mes propres convictions m'amènent à y adhérer. Ce sont cependant bien ces convictions personnelles qui seront présentées et non une quelconque doctrine officielle, qui se transformerait rapidement en un *credo* stérile.

La réponse adéquate au défi de la diversité : le plurilinguisme

L'Europe qui se construit doit faire face au défi que constitue, pour cette construction même, la diversité des langues qui y sont parlées. A l'évidence, cette diversité constitue un handicap (ce qui ne signifie pas que ce handicap ne peut pas être surmonté). Pour vivre ensemble, travailler ensemble, tendre vers un avenir commun, il faut pouvoir échanger, se comprendre.²

Pourtant, force est de constater que les Etats européens, dans les institutions supranationales qui les regroupent, ne font pas le choix d'une langue unique pour l'Europe.

Cela vaut d'une part pour l'Union européenne, comme on peut le constater dans les Conclusions du Conseil « Affaires Générales » du 12 juin 1995 :

Le Conseil affirme l'importance pour l'Union de sa diversité linguistique, élément essentiel de la dimension et de l'identité européenne, ainsi que de l'héritage culturel commun. Il en souligne les enjeux, tant démocratiques, culturels et sociaux

1 On référera au *Cadre européen commun de référence pour les langues* en parlant du « *Cadre européen* » et au *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* par l'expression « *Guide* » en spécifiant la version.

2 On sait que dans le mythe de Babel, la diversité des langues est conçue comme une calamité d'origine divine. Le lien entre diversité des langues et punition infligée par Dieu ou les dieux se retrouve dans au moins dix des soixante mythes apparentés à Babel que Hartmann a collectés sur les divers continents (Fred Hartmann, 2002 : 37).

qu'économiques. La diversité linguistique est également une source d'emplois et d'activités, ainsi qu'un facteur d'intégration.

Cela vaut aussi, bien entendu, pour le Conseil de l'Europe, dont le Comité des Ministres du 17 mars 1998 propose de:

promouvoir le plurilinguisme à grande échelle [...] en encourageant tous les Européens à atteindre un certain niveau de compétence communicative dans plusieurs langues [et] en diversifiant les langues proposées et définissant des objectifs adaptés à chaque langue.

Si on s'en tient à certaines perspectives, comme celles des échanges économiques ou de la mobilité des individus, le choix effectué par ces institutions ne s'impose pas comme le seul choix possible. Le *Guide* (version de synthèse, p. 5) pose l'existence « d'une suite continue de positions et d'orientations » qui « se situent entre les deux extrémités : d'un côté, les politiques de réduction de la diversité et, de l'autre, le maintien et le développement de la diversité ». Il constate qu'il est possible de:

poursuivre l'une comme l'autre au nom de l'amélioration potentielle de la mobilité internationale, de l'intercompréhension et du développement économique.

Pour justifier le choix effectué en faveur du développement de la diversité linguistique, il faut donc aller plus loin. Il est d'usage, depuis des décennies, de parler de la préservation d'un héritage culturel. L'argument n'est pas à rejeter, mais il ne va pas sans poser quelques problèmes : N'est-il pas un peu trop simple de mettre en relation « bi-univoque » langue et culture ? Tous ceux qui parlent une même langue ont-ils la même culture ? Perd-on toute sa culture en perdant sa langue ? Qu'est-ce que préserver un héritage culturel ? Et pourquoi le préserver ? S'agit-il de transformer le monde en musée ? ... Heureusement, le *Guide* ne s'en tient pas à cette argumentation et met en avant le fait que les langues « ont des fonctions sociales multiples », qui dépassent leur simple usage utilitaire (version intégrale, pp. 29-30) :

Elles sont associées aux identités collectives (nation, région, communauté, ...), elles interviennent dans la formation de la personne et du citoyen, elles constituent un instrument de plus en plus indispensable pour les activités professionnelles, elles permettent la découverte d'autres cultures et d'autres sociétés, elles sont investies d'un rôle éducatif, dans la mesure où l'intolérance et le racisme passent aussi par le mépris pour la langue de l'Autre.

En mettant en avant ces fonctions sociales, en plaçant l'enseignement des langues dans un contexte organisé « de façon à ce que les Européens deviennent des citoyens plurilingues et interculturels capables d'interagir avec d'autres européens dans tous les aspects de leur vie », le *Guide* rejoint une exigence que Jean-Marie Klingenberg (2001, p. 71) résume en ces termes :

La langue est pour le citoyen et non le citoyen pour la langue.

Il s'agit, là aussi, d'une évolution positive importante. La « défense » de telle ou telle langue – et tout particulièrement de la mienne, le français ! – s'est bien souvent appuyée dans le passé sur des considérations relatives à de prétendues « supériorités » de cette langue (sa précision, sa beauté, son universalité, ...). Autant de qualités auxquelles l'individu devait rendre hommage en les respectant, en s'y conformant, quitte à ce qu'il en souffre ! Une page de la revendication linguistique est aujourd'hui tournée : il ne s'agit plus de défendre les langues pour les langues, mais bien pour ce qu'elles apportent à ceux qui les parlent et se reconnaissent en elles.

Si on garde à l'esprit les « fonctions sociales multiples » des langues, on conçoit facilement que « les principes linguistiques utilisés dans le cadre des Etats nations ne sont pas pertinents pour l'Europe » (ibid., p. 30) :

L'Europe n'est pas une entité politique de même nature qu'un Etat nation, à qui il suffirait de se doter d'une (ou de plusieurs) langue(s) nationale(s) officielle(s), pour en tirer une forme d'unité ou d'identité. C'est un ensemble historique foncièrement original, espace pluriel, dans lequel ont cours des variétés linguistiques multiples, expression d'une diversité culturelle constitutive, qui se sont enrichies mutuellement, mais dans lequel aucune variété linguistique n'a occupé une position dominante dans la longue durée. Pour les citoyens européens, il n'existe probablement aucune langue qui puisse, à elle seule, représenter la langue d'appartenance à cet espace.

Plurilinguisme, formation plurilingue, éducation au plurilinguisme ... et éducation plurilingue

Le plurilinguisme est présenté par le *Guide* (version intégrale, p. 15) comme le principe retenu pour les politiques linguistiques éducatives par le Conseil de l'Europe. C'est le « principe fondateur » (p. 19), placé « au centre » de l'idéologie linguistique à laquelle le Conseil de l'Europe adhère (p. 30).

Il doit être entendu à la fois comme « la capacité intrinsèque d'un locuteur à employer et à apprendre, seul ou par un enseignant, plus d'une langue » et comme « une valeur linguistique fondant la tolérance » (version intégrale, pp. 15-16) :

Le plurilinguisme est à considérer sous ces deux aspects : il constitue une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu'il est le fondement de la tolérance linguistique, élément capital de l'éducation interculturelle.

Ce qui signifie que les politiques linguistiques éducatives doivent prendre en charge à la fois (p. 16) :

- *une formation plurilingue* qui consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Par formation(s) plurilingue(s), on se référera désormais aux enseignements en

langues (nationale, étrangère, régionale) dont la finalité est le développement du plurilinguisme comme compétence ;

- *l'éducation au plurilinguisme* comme éducation à la tolérance linguistique, qui constitue une des conditions du maintien de la diversité linguistique. Par éducation au plurilinguisme, on se référera aux enseignements, non nécessairement en langues, destinés à éduquer à la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues et à former à la citoyenneté démocratique.

Un troisième concept est introduit, celui « *d'éducation plurilingue* » qui englobe les deux premiers (ibid.) :

L'éducation plurilingue comprend à la fois les formations plurilingues et l'éducation au plurilinguisme, telles qu'elles viennent d'être spécifiées.

Avant d'en venir à ce que de tels principes de politique éducative peuvent signifier pour des programmes tels que ceux qui sont développés au CELV, il est sans doute souhaitable de développer une de leur motivation : le lien entre les enseignements de langues et l'éducation à la citoyenneté démocratique. Cela permettra d'exprimer en des termes bien plus concrets la pertinence d'une « éducation plurilingue » pour la satisfaction des besoins induits par les « fonctions sociales multiples » des langues.

Enseignement des langues et citoyenneté démocratique

C'est bien par le biais de la diversité des langues enseignées – donc par le plurilinguisme – que le Conseil de l'Europe entend faire que l'enseignement des langues contribue à la citoyenneté démocratique. Le titre d'une Conférence récente qu'il a organisée le montre clairement (*La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe* – cf. Conseil de l'Europe, 2000a).

A la lecture de diverses déclarations officielles du Conseil de l'Europe, citées par Starkey (2002, pp. 8-9), on constate que la notion de citoyenneté démocratique renvoie à de nombreuses dimensions. Il s'agit de mettre en place:

... une société plus libre, plus tolérante et plus juste, fondée sur la solidarité, des valeurs communes et un patrimoine culturel enrichi de ses diversités». ¹ Il s'agit aussi de « donner aux hommes et aux femmes la capacité de jouer un rôle actif dans la vie publique et de façonner de manière responsable leurs propres destins et celui de la société ...

Une des dimensions du lien entre l'enseignement des langues et la citoyenneté démocratique tient au fait que:

1 Conseil de l'Europe, Comité des Ministres, 7 mai 1999

... si, dans une démocratie, la participation active des citoyens aux décisions politiques et à la vie sociale est nécessaire, cela suppose que celle-ci ne soit pas rendue impossible par l'absence de compétences linguistiques appropriées

(Guide, version intégrale, p. 35)

Dans l'Europe multilingue d'aujourd'hui, la possibilité de prendre part à la vie politique et publique implique une compétence plurilingue qui soit adaptée à la totalité des niveaux d'appartenance ou de citoyenneté auxquels une telle participation est possible et souhaitable, de l'éventuelle communauté minoritaire (autochtone ou migrante) à l'ensemble européen, en passant bien sûr par l'indispensable niveau de la citoyenneté dans le cadre de l'Etat dont chacun relève.

Plus fondamentalement – mais sans quitter pour autant le domaine de la démocratie, on sait que « le langage donne le pouvoir » et « qu'une manière d'exercer ce pouvoir » à son propre profit est d'utiliser une langue qui « exclue l'autre, lui fasse peur, l'empêche de manifester sa volonté ou d'exercer son sens critique » (Jean-Marie Klinkenberg, 2001, p. 29). Donner le pouvoir de la langue – des langues – au plus grand nombre, c'est lutter contre la marginalisation, la fracture sociale, à la fois au niveau de la prise de parole, comme on vient de le voir, mais aussi, à l'évidence, au niveau de l'information, de la culture, ainsi qu'au niveau économique, par le biais de l'accès à l'emploi.

Dans son inventaire des compétences que l'éducation doit fournir dans le cadre de la formation à la citoyenneté démocratique, François Audigier (1998) ajoute à la « capacité à intervenir dans le débat public » les « connaissances sur le monde actuel » et « l'acceptation positive des différences et de la diversité ». Il s'agit là de deux buts de l'enseignement des langues traditionnellement reconnus, mais que l'option du plurilinguisme – c'est-à-dire d'une formation plurilingue (portant sur plusieurs langues) et d'une éducation au plurilinguisme – permet d'accomplir bien plus pleinement (Michel Candelier, 2000).

S'il est vrai que l'enseignement des langues a pour visée de « faire connaître les pays et les gens », il ne le fait guère – y compris dans les cas d'une langue parlée dans de nombreux pays – que pour le ou les pays dont on enseigne la langue. Plus les langues enseignées sont nombreuses, plus la connaissance du monde s'élargit.

Le même principe peut s'appliquer à l'ouverture à l'autre que l'enseignement des langues est censé apporter. Ici, cependant, la limitation à une ou deux langues, a priori dominantes, a des effets non seulement limitatifs, mais potentiellement néfastes, dans la mesure où elle risque de renforcer la dépréciation des langues qui n'ont pas le privilège d'être enseignées. Spontanément, chacun est enclin à penser que si ces langues sont absentes des cursus, c'est qu'elles-mêmes et la culture qu'elles portent ne justifient pas qu'on les y intègre. Dans le cas où la langue dominante enseignée est mondialement dominante et déjà fortement répandue dans les médias, on peut même penser que la limitation à une langue dominante contribue à enfermer l'apprenant dans un « bi-ethnocentrisme », constitué de la langue dominante internationalement et de la

langue dominante du pays dans lequel il vit (Michel Candelier, 2000, p. 45). Le *Guide* fait des constats du même ordre, quoiqu'en termes différents, en affirmant que:

la reconnaissance de la diversité des répertoires plurilingues des locuteurs devrait conduire à la tolérance linguistique.

(Guide, version intégrale, p. 35)

Le premier programme à moyen terme du CELV et l'éducation plurilingue : quelques convergences remarquables

On l'a vu, le choix du plurilinguisme comme principe et finalité politique conduit à fixer deux tâches aux instances sociales chargées de l'enseignement : la formation plurilingue, c'est-à-dire le développement de « répertoires plurilingues » ; l'éducation au plurilinguisme, c'est-à-dire le développement de valeurs, d'attitudes positives vis-à-vis de la diversité.

Apprécier le bilan du premier programme à moyen terme du CELV dans le cadre de son contexte politique, c'est le confronter à cette double exigence. Nous les aborderons successivement.

Formation plurilingue

Afin de procéder à ce bilan en toute clarté, il faut encore approfondir quelque peu cette notion complexe. A nouveau, le *Guide* nous y aidera (version intégrale, p. 67) :

[...] être plurilingue revient à disposer d'un certain degré de compétence (à l'oral, à l'écrit ...) dans plusieurs variétés linguistiques, lesquelles peuvent avoir des fonctions diverses, l'ensemble étant lui-même susceptible de variations dans la durée. C'est la compétence, potentielle et/ou effective, à utiliser plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des finalités différentes.

Il se réfère à la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » déjà présente dans le *Cadre européen*, qui la définit (p. 129) comme:

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures.

La contribution du premier programme à moyen terme

Premier constat

A un premier niveau d'analyse, on peut donc déjà indiquer que tout projet susceptible de renforcer l'efficacité de l'enseignement/apprentissage des langues est susceptible de contribuer à la formation plurilingue, puisqu'il peut favoriser l'acquisition de la maîtrise des différentes langues / renforcer l'expérience des différentes cultures qui constituent le répertoire plurilingue et pluriculturel à développer.

Cela nous renvoie à l'appréciation du bilan qui sera faite dans la suite du présent ouvrage, lorsqu'il s'agira de cerner les apports du premier programme à moyen terme aux progrès de l'enseignement des langues sous différentes perspectives, telles que l'organisation de l'éducation aux langues, les enseignants et les élèves, les outils et ressources, la qualité et l'évaluation (chapitres 4 à 7).

On se concentrera ici sur des aspects plus spécifiques de la « formation plurilingue », qui sont énoncés par le *Guide* dans les termes suivants (version intégrale, p. 67) :

[...] le projet d'une formation plurilingue est d'adapter les enseignements en langues aux besoins des sociétés européennes [...] et aux aspirations des locuteurs. Cela est rendu possible par la diversification des enseignements de langues existants et la recherche de cohérences entre leurs éléments constitutifs, souvent identifiés comme des matières scolaires différentes.

Second constat

L'appréciation du premier programme à moyen terme du CELV en ce qui concerne le premier de ces deux aspects spécifiques – la recherche de la diversification des enseignements de langues existants – peut se faire assez aisément. Dans leur très grande majorité, les projets développés portent sur plusieurs langues et leurs conclusions sont toujours transférables à d'autres langues. C'est sans doute le projet concernant *L'enseignement de la langue du voisin en région frontalière – comment améliorer, dans les régions frontalières, les connaissances de la langue et de la culture du pays voisin et surtout comment profiter au maximum de leur proximité?*, coordonné par Ruud Halink (projet 1.1.4), qui contribue le plus directement à la multiplication des langues enseignées et au développement de l'enseignement de langues moins enseignées. L'expertise qu'il a rassemblée sur les moyens de tirer profit des situations frontalières pour l'apprentissage de la langue du voisin contribuera sans doute encore à ce que de nouvelles langues, qui ne sont pas forcément des langues de grande diffusion, soient introduites dans les curricula de nombreux autres pays. Pourtant, il faut regretter que dans la quasi-totalité des projets, il ne soit question que des langues dites « étrangères » et non des langues minoritaires autochtones ou des langues de migrants.

Le second aspect spécifique de la formation plurilingue, présent dans la citation précédente du *Cadre européen commun de référence*, renvoie à la nécessité de mettre en synergie les différents apprentissages qui visent à développer le répertoire multilingue des individus apprenants. Que les divers apprentissages linguistiques s'appuient les uns sur les autres pour se renforcer mutuellement, c'est certes une question d'économie de moyens, mais c'est aussi la conséquence directe d'une conception selon laquelle les compétences qui sont à la base de ce répertoire ne sont pas des compétences séparées, isolées les unes des autres, mais différents aspects d'une compétence globale unique. Autrement dit, toujours selon le *Guide* (version intégrale, p. 67):

La gestion de ce répertoire implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné.

Le *Cadre européen* est plus explicite et précise à propos de la « compétence plurilingue et pluriculturelle » visée :

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à [...] poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition.

Pour aider l'apprenant à construire une telle compétence et à l'enrichir continuellement (apprentissage tout au long de la vie), il convient de l'aider à construire des compétences (savoirs, savoir-faire, attitudes) que j'appellerais « transversales », terme qui renvoie à la fois à des compétences « générales » (concernant les faits linguistiques et culturels en général) et à la faculté à prendre appui sur des aptitudes acquises à propos d'une langue ou culture particulière (ou certains aspects d'une langue ou culture particulière) pour accéder plus facilement à une autre (ou certains aspects d'une autre).

De telles compétences ne peuvent se développer que dans le cadre « d'approches plurielles » (cf. Candelier 2003, chapitre un) des langues et des cultures, c'est-à-dire d'approches didactiques qui mettent en oeuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles.

Troisième constat

Plusieurs projets du premier programme à moyen terme du CELV s'inscrivent dans cette perspective.

Le projet intitulé *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum* et rebaptisé depuis *Janua Linguarum – La Porte des Langues* (projet 1.2.1, coordonné par Michel Candelier) s'est consacré à la diffusion d'une approche plurielle « globale » (connue également sous le terme « d'éveil aux langues »), essentiellement à l'école primaire, mais aussi ponctuellement dans l'enseignement secondaire. La construction de

compétences transversales s'effectue sur des supports empruntés à plusieurs dizaines de langues de tout statut. La perspective est principalement linguistique, mais souvent aussi culturelle. En accordant une place dans la classe aux langues des enfants alloglottes, ce projet contribue également à la « valorisation du répertoire linguistique de chacun » souhaitée par le *Guide* (version intégrale, p. 15) comme outil de la formation plurilingue.

Le projet consacré à *L'alphabétisation comme correspondance – une approche intégrée à l'alphabétisation multilingue* (projet 1.1.5, coordonné par Valérie Sollars) a exploré les liens établis par de jeunes élèves entre plusieurs langues qu'ils possèdent ou acquièrent, dans le domaine particulier de l'apprentissage de l'écrit (lecture et écriture). Les quatre études de cas présentées renvoient à des situations diversifiées : première alphabétisation dans une langue seconde, deuxième alphabétisation dans une langue seconde, deuxième alphabétisation dans une langue étrangère. Elles mettent en évidence la complexité des processus par lesquels les élèves s'appuient sur leurs connaissances préalables pour développer de nouvelles acquisitions et elles tirent des conclusions d'ordre didactique.

Le projet consacré à *Apprendre efficacement plus d'une langue: l'enseignement et l'apprentissage d'une troisième langue en Europe. Exemple: l'allemand en tant que deuxième langue étrangère après l'anglais* (projet 1.1.2, coordonné par Gerhard Neuner et Britta Hufeisen) a thématiqué un aspect particulier des approches plurielles qui relève de ce que l'on appelle aussi une « approche intégrée » des langues. Il s'agit de l'appui sur une première langue étrangère pour l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (ici, principalement, de l'appui sur l'anglais pour l'apprentissage subséquent de l'allemand). Les contributions aux ateliers accordent une large place à la perspective psycholinguistique des processus d'apprentissage, sans ignorer les considérations relevant des politiques linguistiques éducatives et les conséquences d'ordre didactique. Il y est principalement question de compétences linguistiques, mais aussi de compétences interculturelles (par exemple des ressemblances et différences entre l'anglais et l'allemand dans l'accomplissement de certains actes de langage).

D'une façon générale, on peut dire que tout projet proprement interculturel relève de la définition donnée ci-dessus des approches plurielles, dans la mesure où il met explicitement en relation plusieurs cultures.

C'est le cas pour le projet *Médiation culturelle et didactique des langues* (projet 1.2.2, coordonné par Geneviève Zarate). La « médiation culturelle » est définie comme une activité de mise en relation avec des contextes culturels et linguistiques nouveaux, par des « initiateurs » ou par les médias. L'intention du projet est de définir le rôle et la place de cette médiation interculturelle dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues. L'étude se concentre sur les acteurs en situation d'opérer une médiation interculturelle, sur les discours concernant des situations placées entre deux cultures (échanges scolaires et universitaires, manuels scolaires, curricula, médias).

Les acteurs du projet *Compétence en communication interculturelle dans la formation d'enseignants* (projet 1.2.3, coordonné par Ildikó Lázár) ont su lier en un seul projet une analyse de l'existant (la situation dans différents pays et des déficits qui la caractérisent) et l'élaboration d'un outil visant à faire progresser les enseignants dans le domaine de la communication interculturelle et de sa didactique. Une première publication *La compétence communicative interculturelle dans la formation des enseignants* propose des contributions relatives aux représentations des enseignants, au rôle de la culture dans les supports d'enseignement et à certains moyens d'évaluation de la compétence communicative interculturelle. La seconde publication est un manuel de communication interculturelle destiné aux enseignants (*Mirrors and Windows, An intercultural communication textbook*, uniquement disponible en anglais) et souligne clairement la perspective comparatiste revendiquée par les approches plurielles.

Le projet *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage de langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes* (projet 1.2.6, coordonné par Anne-Brit Fenner) a conduit à la publication d'un ouvrage (de même nom) contenant des propositions d'orientations et d'activités didactiques concrètes. La caractéristique commune de ces contributions est de montrer comment l'apprenant peut être amené à s'approprier des éléments d'une conscience interculturelle et « interlinguistique » dans le cadre d'un travail portant sur des textes, qu'il s'agisse de textes d'auteur ou de textes produits par les apprenants eux-mêmes.

Dans le cadre du projet *Développement d'une base de données interactive sur les anecdotes interculturelles* (projet 1.2.9), Antoinette Camilleri Grima a produit une brochure intitulée *Comme c'est bizarre! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle* qui contient à la fois des supports authentiques bruts (sous forme d'anecdotes interculturelles racontées par un de leurs protagonistes), des propositions pédagogiques pour leur exploitation (en particulier par une méthode de création d'histoires – « storyline ») et des réflexions plus théoriques sur l'inclusion de la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues. Ici encore, interculturel est bien conçu dans son sens plein : ce n'est pas tant la culture cible qu'il s'agit « d'enseigner », mais des éléments « d'une compétence interculturelle qui facilitera l'acquisition de la culture 2, de la culture 3, etc. » (Antoinette Camilleri Grima, 2003, p. 57).

Education au plurilinguisme

C'est bien, comme on l'a vu plus haut, dans le domaine des attitudes que l'on se trouve avec cette seconde dimension de « l'éducation plurilingue ». Son lien avec la « formation plurilingue » est exprimé à plusieurs reprises dans le *Guide*. La citation suivante (version intégrale, p. 68) semble particulièrement éclairante :

Une des conditions de l'acceptation de l'option plurilingue dans l'éducation est de convaincre les apprenants eux-mêmes de son bien-fondé. Leur expérience antérieure ou les représentations sociales qui leur ont été transmises ne vont pas nécessairement dans le

sens de la reconnaissance du caractère plurilingue des locuteurs ou de la valeur égale des variétés linguistiques. Une véritable éducation au plurilinguisme a donc sa place dans les formations scolaires, universitaires, pour adultes et dans celle des jeunes apprenants en particulier.

Deux regrets personnels à propos de « l'éducation au plurilinguisme » telle que le *Guide* la formule.

Tout d'abord, l'utilisation de la notion de « tolérance », que l'on pourrait avantageusement remplacer par « acceptation positive » (expression retenue également par François Audigier, 1998, p. 10). « *Tolérance* » peut, du moins en français, signifier une acceptation teintée d'indifférence, voire de mépris.

Le second regret concerne les dimensions attitudinales prises en compte dans cette « éducation au plurilinguisme ». Le *Guide* prévoit bien (p. 78) que l'on « peut utiliser cette éducation au plurilinguisme comme motivation à l'apprentissage des langues », mais n'y inclut pas explicitement un facteur de la motivation que l'on pourrait, semble-t-il, y intégrer : la confiance en ses propres capacités à développer un répertoire de plus en plus plurilingue. Cette confiance va sans doute partiellement de pair avec la prise de conscience de la normalité du plurilinguisme et elle est développée « dans la foulée » par les approches didactiques qui visent à la valorisation des compétences plurilingues.

Quatrième constat

Dans la mesure où ils prennent bien garde à combattre le développement de stéréotypes, les projets du CELV visant au développement des compétences interculturelles semblent également porteurs, dans leur totalité, de potentialités de développement d'attitudes positives vis-à-vis des cultures et de ceux qui les vivent.

Deux autres projets, plus « linguistiques », doivent être également mentionnés ici, à nouveau.

Il s'agit d'une part de *L'enseignement de la langue du voisin en région frontalière – comment améliorer, dans les régions frontalières, les connaissances de la langue et de la culture du pays voisin et surtout comment profiter au maximum de leur proximité?*, coordonné par Ruud Halink (projet 1.1.4). « Apprendre la langue et la culture du voisin implique une entente mutuelle, une bonne compréhension de l'Autre. C'est, parfois, surmonter un passé qui a créé des abîmes. Cela signifie aussi la lutte contre des préjugés qui existent à l'égard des voisins et des « étrangers » vivant parmi nous. » (page de présentation du CD-Rom *La langue du voisin en région frontalière*). Dans la mesure où les « langues du voisin » sont des langues diverses, souvent de diffusion limitée, les attitudes développées peuvent contribuer à une valorisation de la diversité, sous toutes ses formes.

Dans le projet intitulé *Janua Linguarum – La Porte des Langues* (projet 1.2.1, coordonné par Michel Candelier), le développement d'attitudes positives vis-à-vis de la diversité (attitudes d'intérêt et d'ouverture) constitue un des trois buts fondamentaux des activités didactiques mises en place et évaluées. Un des deux autres buts est la mise en place d'une culture linguistique (au niveau des savoirs) qui renforce le développement des attitudes (le troisième est le développement d'aptitudes métalinguistiques, compétences transversales qui ont été mentionnées plus haut à propos de la « formation plurilingue »). La diversité prise en compte dans le projet est une diversité maximale, dans la mesure où l'on aborde à la fois la diversité des langues présentes dans la classe, celle des langues présentes dans l'environnement social immédiat, celle des langues du pays où l'on vit, celle des langues parlées en Europe et dans le Monde.

Bibliographie

AUDIGIER, François (1998). *Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. (DESC/CIT (98) 35)

CANDELIER, Michel (2000). *Eveil aux langues et politiques linguistiques – Construire la citoyenneté démocratique*. Dans Michel Candelier (ed.), *Rapport de l'atelier 1/2000*, pp. 44-47. Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. (Disponible sur le site <http://jalang.ecml.at>)

CANDELIER, Michel (ed.) (2003). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe – Actes de la Conférence d'Innsbruck*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe & Paris : Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE (2003a). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – version intégrale*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (2003b). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – version de synthèse*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

HARTMANN, Fred (2002). *Der Turmbau zu Babel – Mythos oder Wirklichkeit? Turmbauaussagen im Vergleich mit der Bibel*. Holzgerlingen: Hänssler-Verlag.

KLINKENBERG, Jean-Marie (2001). *La langue et le citoyen*. Paris : Presses Universitaires de France.

STARKEY, Hugh (2002). *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et Droits de l'Homme*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

3. Les théories de l'apprentissage et de l'enseignement des langues et leur influence sur la pratique dans la salle de classe

David Newby

Qui a besoin de théories ?

La théorie, c'est quand on sait tout, mais que rien ne marche. La pratique, c'est quand tout marche, mais qu'on ne sait pas pourquoi. On a mis ensemble théorie et pratique : rien ne marche et personne ne sait pourquoi !

Alan Maley (1991 : 23)

Cette citation fait toujours rire les enseignants en langues – et, en général, ils approuvent d'un hochement de la tête. Ceux d'entre nous qui ont collaboré aux projets du Centre européen pour les langues vivantes ont beau se permettre un sourire désabusé, cette déclaration ne nous en cause pas moins une certaine gêne. Après tout, le fondement des travaux innovants qui représentent l'ensemble des projets du CELV est le fruit de notions théoriques variées et c'est la finalité d'un bon nombre de projets, non seulement de diffuser des applications réussies, mais également d'explorer et de rendre transparents les principes et théories sous-jacents aux approches innovantes dans l'apprentissage et l'enseignement des langues.

Les réactions négatives qu'on rencontre parfois chez les enseignants, quand on parle de théories, viennent en partie de l'idée du mot « théorie », qu'on a tendance à mettre sur un piédestal et à considérer comme étant la sagesse transmise du haut de leur tour d'ivoire par les grands pontes du savoir. Pourtant, comme le disait Henry Widdowson dans la conférence donnée, en tant qu'invité, à l'atelier central du projet 1.2.4, l'élaboration des théories est un domaine où les enseignants eux-mêmes sont activement engagés. Dans son article *Expert au-delà de l'expérience* (Widdowson, 2003), il distingue entre « théorie » et « théorisation » et dit :

La théorie, peut-on dire, est l'abstraction d'idées générales à partir d'expériences particulières. La théorisation en est le processus, tandis qu'une théorie est une structure particulière d'idées. Je dirais que c'est le processus de théorisation, de dialectique de la théorie en général, qui est crucial et que ceci devrait nous conduire à l'examen critique des théories particulières, comme moyen d'apprécier les principes de notre pratique.

Le concept de théorisation, tel qu'il est présenté par Widdowson, incite plutôt à voir dans la théorie un processus dialogique, dans lequel l'enseignant évalue, d'un point de

vue critique, des idées novatrices et propose également une réflexion sur ses propres certitudes et pratiques. Ce ne sont pas les nouvelles théories en elles-mêmes, mais le dialogue avec ces théories qui nous fait avancer et nous empêche de nous soumettre aux dictats du dogme, aux caprices de nos intuitions personnelles ou au carcan traditionnel des cultures d'apprentissage et d'enseignement au sein desquelles nous fonctionnons.

D'où viennent les théories ?

Les théories peuvent provenir de plusieurs sources. En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, certaines disciplines sources ont, pendant des siècles, nourri la pratique. Telles sont :

- a. Les théories du langage – descriptions appropriées, tirées de la linguistique, de la façon dont fonctionne le langage
- b. Les théories de l'apprentissage – tirées de la linguistique appliquée et de la psychologie cognitive
- c. Les théories de l'instruction – tirées de la méthodologie

Ces théories peuvent être associées pour former une démarche cohérente de l'enseignement des langues, comme cela a été le cas pour l'approche communicative, ou elles peuvent déboucher sur un ensemble de principes servant de base à certains objectifs ou activités dans les cours de langues.

Jusqu'à une époque relativement récente, on a eu tendance à produire des théories toutes faites et à les proposer aux enseignants, comme autant d'assemblages cohérents de pratiques ou de méthodes. En conséquence de quoi, une pédagogie donnée tenait le haut du pavé pendant un certain temps, puis se faisait descendre de son piédestal par une nouvelle usurpatrice. La deuxième moitié du vingtième siècle a vu ainsi un certain nombre de *coups de force pédagogiques* : dans les années 60, la méthode, à un moment très en vogue, de la grammaire et de la traduction fut battue en brèche par les prétentions pseudo-scientifiques des méthodes audio-orales qui pouvaient se prévaloir, non seulement du fondement théorique des théories structurelles du langage et des théories behavioristes d'apprentissage, mais aussi des innovations techniques des laboratoires de langues. Pour ces établissements qui avaient lourdement investi dans la nouvelle technologie, l'argent dépensé s'est avéré mal placé, car, dans les années 70 et 80, l'approche communicative balaya tous les concurrents et donna naissance, non seulement à une nouvelle conception du langage, mais aussi à une méthodologie qui révolutionna un bon nombre de classes de langues étrangères, dont la mienne. Puis vint Stephen Krashen, qui nous apprit qu'en fait, nous faisons fausse route : que l'acquisition d'une deuxième langue était finalement très similaire à l'acquisition d'une première langue et que si l'on voulait se donner la peine de parler à nos élèves comme

les parents parlent à leurs enfants, l'apprentissage se ferait tout naturellement, sans être freiné par le biais de la pédagogie. Au même moment, ce qu'on a appelé les « méthodes design » (voir Brown, 2002) faisait son apparition – suggestopédie, réceptivité corporelle complète, « la manière silencieuse », etc. ; elles avaient le bénéfice d'offrir des techniques totalement différentes de ce que nous avons tous expérimenté à l'école et promettaient dans certains cas à l'apprenant le succès qu'il n'avait pu obtenir dans un apprentissage formel. « Apprendre une langue en 3 semaines et demie » était le slogan publicitaire pour une méthode « globale » à la mode, qui donnait l'impression que quelqu'un là-haut avait tout à coup découvert le Saint Graal de la pédagogie des langues, que des siècles de théorie et de recherche auraient en quelque sorte manqué.

Entretemps, l'idée de Krashen « du retour dans le ventre de la mère » pour l'acquisition d'une langue avait été largement discréditée, de nombreux didacticiens et théoriciens de la linguistique appliquée ayant adopté un ensemble général de théories et de principes – approximativement réunis sous le label de « cognitifs » (voir Skehan, 1998) – qui considèrent l'apprentissage en partie comme un processus de la pensée consciente et qui voient en l'apprenant non seulement un usager ou un acquéreur de langues, mais aussi un étudiant responsable de son apprentissage et prenant une part active au processus d'ensemble.¹ Cette démarche globale qui emprunte ses concepts à la psychologie cognitive plutôt qu'à la linguistique se concentre, en cherchant à les optimiser, sur les aspects cognitifs et métacognitifs de l'apprentissage, tels que les différentes étapes d'acquisition de la langue et les préférences de style que les apprenants peuvent avoir, ainsi que sur les stratégies d'apprentissage que les étudiants choisissent de suivre.

Le début du 21^{ème} siècle pourrait s'appeler, selon la définition de Douglas Brown (2002), la période « post-méthodologique », en ce sens que « l'attention s'est déplacée vers les processus d'enseignement et d'apprentissage et la contribution individuelle de l'enseignant, à l'égard de la langue et de la pédagogie ». Le déclin du scénario de « l'approche unique » est dû en partie au fait que les paramètres servant de cadre à l'enseignement et à l'apprentissage des langues ont changé et se sont élargis, ce qui, par contrecoup, a donné lieu à un changement considérable de perspective dans l'enseignement moderne des langues. Parmi les facteurs ayant contribué au changement de ces paramètres, on peut noter :

- a. une vue plus large de la finalité de l'enseignement des langues, en faveur de l'intégration d'objectifs sociaux et culturels, comme, par exemple, l'ouverture à d'autres cultures ;

1 L'article de Gabriela Lojová intitulé « Le modèle de Johnson concernant l'apprentissage de la grammaire de la langue étrangère appliqué dans les écoles secondaires slovaques » discute de certains aspects d'une approche cognitive.

- b. un changement général de perspective de la part des didacticiens et des chercheurs, en faveur d'une attention se portant vers l'apprenant et les processus d'apprentissage, plutôt que vers les enseignants et la façon d'enseigner ;
- c. une conception plus vaste des théories de l'apprentissage des langues, incorporant des concepts dérivés, non seulement de la linguistique appliquée, mais aussi de la psychologie cognitive ;
- d. l'internationalisation des méthodes, objectifs et processus d'évaluation, sous l'influence de facteurs comme l'ouverture de l'Europe dans la dernière décennie du 20^{ème} siècle, mais aussi sous l'influence des travaux du Conseil de l'Europe ;
- e. les perspectives accrues, offertes par les progrès dans les technologies de la communication.

Ces nouveaux paramètres élargis se retrouvent dans plusieurs des chapitres qui sont contenus dans ce livre, puisqu'ils ont influencé à peu près tous les aspects de l'apprentissage et de l'enseignement des langues : la définition des objectifs, la nature de la formation des enseignants, l'utilisation des ressources en sont quelques exemples.

La physionomie de l'enseignement moderne des langues

Si le scénario unique est une affaire du passé, quelles sont les théories et les approches qui tendent à influencer les cours de langues du nouveau millénaire ? Telle était l'une des questions posées par le projet 1.2.4 du CELV, *Médiation entre théorie et pratique dans le contexte de différentes cultures d'apprentissage et des langues*. Dans l'étape préparatoire à cet atelier, les participants ont distribué un questionnaire aux enseignants et apprenants dans leurs pays respectifs ; l'une des questions concernait les approches et orientations théoriques les plus généralement appliquées. De cette étude, il est apparu que les deux définitions auxquelles les enseignants semblent adhérer le plus fortement sont *l'approche communicative* et le concept *d'enseignement centré sur l'apprenant*.

L'approche communicative

Comme l'indique l'étude préparatoire, dans pratiquement tous les pays, l'approche communicative est bel et bien présente et active. Il faut quand même ajouter que, parmi les exercices et activités fréquemment utilisés dans les cours de langues – sujet également abordé dans le questionnaire – certains ont tendance à contredire ce qu'on pourrait appeler des principes « communicatifs ». Par exemple, la pratique de « faire lire les textes à haute voix en classe » demeure une activité privilégiée dans une grande partie de l'Europe, ce qui va pourtant totalement à l'encontre du principe « d'authenticité » de la méthodologie communicative. D'autre part, le travail de groupe

et les jeux linguistiques, qui sont la clé de voûte d'une démarche communicative, ne sont pas aussi communément utilisés qu'on pourrait s'y attendre.

Ce qui se cache, par conséquent, derrière la façade communicative, c'est une adaptation personnelle de cette démarche, de la part des enseignants, modifiée par leur propre « théorisation » et par les contraintes spécifiques aux différentes cultures d'enseignement et d'apprentissage.

Ce qu'on pourrait éprouver également, c'est un sentiment de frustration à l'égard des délimitations étroites de la méthodologie de l'approche communicative, par rapport aux quatre compétences. Par exemple, si on applique le label « d'authenticité » à l'activité de lecture, on restreint immédiatement, et le type de textes qu'on pourrait mettre à la disposition de l'apprenant, et les activités de lecture sélectionnées pour les accompagner. Une perspective tout à fait différente d'apprentissage à la lecture – dans les buts, les textes et les activités – est proposée dans la publication du CELV qui accompagne le projet 1.2.6 *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage de langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes* où l'on exprime des réserves à l'égard de certains principes « communicatifs » et où l'on souligne l'importance de l'utilisation des textes littéraires dans les cours de langues étrangères.

Lorsqu'on cherche à relever les défauts d'une démarche communicative, il faut veiller cependant à ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain. En dépit des changements de paramètres de ces récentes années, certains principes « communicatifs » restent le fondement d'autres initiatives théoriques. L'une d'elles est l'idée que le langage doit être compris comme un mode d'action basé sur des compétences plutôt que sur un stock de connaissances. C'est une condition préalable pour décrire le langage comme un ensemble de compétences et de sous-compétences, de savoir-faire susceptibles d'être analysés et fragmentés pour produire les « descripteurs » spécifiés dans le *Cadre européen commun de référence*. Ce mode de description permet, entre autres, de penser l'apprentissage des langues comme un ensemble de compétences partielles servant à définir les objectifs de groupes spécifiques d'apprenants, alors que, dans le passé, l'objectif final de l'apprentissage d'une langue étrangère était, en général, d'atteindre un niveau « quasi-natif », vouant pratiquement tout enseignement des langues à un échec immédiat. Il est maintenant possible de voir, dans le fait d'acquérir des compétences partielles – ex. lecture ou expression écrite – non plus un signe d'insuccès, mais comme une façon de représenter les objectifs spécifiques et les attentes réalistes de l'apprenant individuel. Les descripteurs explicites, basés sur les compétences, du *Cadre commun de référence*, qui sont de plus en plus acceptés dans un grand nombre d'établissements scolaires, ne sont possibles que dans une représentation du langage comme un mode d'action que l'approche communicative a, depuis longtemps, proposée.

Le centrage sur l'apprenant

Au cours de ma lecture de l'article de Henry Widdowson auquel je me suis référé plus haut, il y a une phrase, en particulier, qui m'a frappé.

Vous avez besoin de la connaître {la langue que vous enseignez}, non pas telle qu'elle est perçue par ceux qui la parlent, mais telle qu'elle est perçue par ceux qui l'apprennent. Vous devez la connaître comme une langue *étrangère*.

Il est intéressant de voir comment l'un des avocats les plus en vue de la théorie de l'approche communicative, qui, dans les années 70, encourageait une méthodologie basée sur des activités tendant à simuler et à reproduire l'utilisation authentique du langage, se fait maintenant le champion d'une conception d'un apprentissage centré sur l'apprenant, plutôt que sur l'usager. Ceci pourrait avoir l'air d'être un énoncé en camaïeu de la façon dont l'attention s'est déplacée de l'usager à l'apprenant.

Ces dernières années, les discussions portant sur la méthodologie dans l'ère post-communicative ont été dominées par une orientation didactique, largement centrée sur l'apprenant. Les impulsions théoriques sous-jacentes à cette orientation sont cependant de nature très diverse. Dans son livre intitulé *La centration sur l'apprenant en tant qu'enseignement des langues*, Tudor définit ce concept comme une « tentative de grande envergure, destinée à orienter l'enseignement des langues, à la fois dans son contenu et dans sa forme d'instruction, pour répondre aux caractéristiques des apprenants » (1996: ix). Les « caractéristiques des apprenants » peuvent être cependant perçues sous plusieurs aspects et signifier plusieurs choses pour plusieurs personnes. On peut donner quelques exemples de catégories qui donnent une place centrale à l'apprenant et qui ont été, ces dernières années, au centre du développement de la théorie et de la recherche.

L'apprentissage d'une langue seconde / théorie de l'acquisition

Traditionnellement, l'ensemble des théories qui alimentent l'enseignement des langues étrangères lui sert aussi de fondement méthodologique, mais les théories actuelles de l'enseignement paraissent, ou bien contradictoires, ou peu développées et manquant de cohérence. En particulier, ces théories qui se fondent sur des notions spécifiques à l'acquisition d'une première langue et qui sont tirées de la linguistique ne concordent pas avec les théories générales sur l'apprentissage dérivées de la psychologie cognitive. Et, bien qu'ayant donné le jour à un certain nombre d'applications didactiques telles que l'éveil à l'apprentissage ou l'apprentissage par les tâches, les théories cognitives n'ont pas satisfait aux attentes des enseignants en langues en matière de méthodologie pertinente.

L'engagement de l'apprenant. De nos jours, on ne considère plus les apprenants comme des bénéficiaires passifs du savoir, mais comme d'actifs participants au processus d'apprentissage. Ceci implique de leur part une attitude de plus grand

engagement et se manifeste par la volonté de se sentir davantage partie prenante, de définir et d'optimiser leurs propres stratégies et de faire des choix en matière de style d'apprentissage. En contrepartie, l'enseignant doit s'appliquer à des tâches comme « apprendre à apprendre », développer les aptitudes à l'étude et, de façon générale, guider l'apprenant vers un plus grand degré d'autonomie.

Les besoins fonctionnels de l'apprenant. Comme il a été dit auparavant, les buts et objectifs ont été redéfinis pour pouvoir être décrits en termes de savoir-faire plutôt que de savoir. Le fait de voir l'apprentissage comme un ensemble de compétences et de résultats à obtenir a permis aux enseignants et aux concepteurs de curriculum et de programmes de rendre les buts plus explicites – comme c'est le cas, par exemple, pour les descripteurs du *Cadre commun*. Ce qui mène à plus de transparence, et pour l'enseignant, et pour l'apprenant. La transparence est importante quand il s'agit d'apprentissage centré sur l'apprenant, puisqu'il doit rendre ce dernier capable de définir et de penser ses propres objectifs. Cela permet aussi de mettre à sa disposition des ressources, comme des grilles d'auto-évaluation ou une évaluation sous forme de portfolio.

Les besoins affectifs de l'apprenant. Dans les années 1980, on a porté une attention considérable à la question de « l'affect » – les aspects émotionnels de l'apprentissage qui peuvent influencer les processus d'acquisition. Des approches dites « humanistes » insistaient sur le fait que l'apprentissage d'une langue était un processus d'épanouissement du moi, ce qui avait des implications dans de nombreux domaines : le cadre et les conditions d'apprentissage, la motivation, la relation apprenant / enseignant, la nature des activités, etc.

Les besoins éducatifs de l'apprenant. La démarche communicative considérait l'apprentissage des langues largement en termes fonctionnels : la finalité étant l'acquisition de la compétence communicative. Dans un enseignement post-communicatif, l'enseignement des langues étrangères est perçu comme un tremplin vers des objectifs éducatifs de plus grande ampleur. Les catégories que l'on trouve dans le *Cadre européen commun de référence*, comme les compétences socioculturelles, la sensibilisation et le savoir-faire interculturels, voire le savoir-être, reflètent bien cette finalité élargie, qui consiste à considérer l'apprentissage des langues en termes de développement éducatif et personnel. Ces objectifs ont figuré en bonne part, depuis le début, dans les activités du CELV : l'expression de « cohésion sociale » contenue dans le titre du second programme à moyen terme traduit bien cette nouvelle orientation.

S'il existe un concept théorique qui puisse réunir la totalité des intérêts, pour le moins disparates, que l'on retrouve derrière cette expression de « place centrale de l'apprenant », c'est celui de constructivisme ; ce terme, utilisé dans un grand nombre de disciplines théoriques – psychologie, théorie de l'apprentissage, linguistique, etc. – prend racine dans l'idée que l'être humain ne perçoit pas la réalité comme objet extérieur, mais que la pensée humaine forge sa propre construction mentale de la réalité qui filtre et donne sens aux expériences et aux perceptions. En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, ce concept de constructivisme peut et, en fait,

doit être incorporé à tous les aspects de la théorie de l'apprentissage, y compris dans des domaines comme le développement de la sensibilisation interculturelle. L'idée que toute nouvelle connaissance sera traitée et re-définie par le système de construction mentale propre à l'apprenant sert de base à l'élaboration d'une méthode qui encouragera l'apprenant à penser et à interpréter, plutôt qu'à simplement consommer les nouvelles connaissances. Pour ce faire, il faut des méthodes didactiques qui cherchent à intégrer les principes d'interaction et de communication de l'approche communicative avec ceux de la réflexion, prise de conscience et personnalisation, liées à la conception constructiviste-cognitive de l'apprentissage.

Le rôle du CELV

Les travaux du Conseil de l'Europe ont été, depuis plusieurs décennies, fermement enracinés dans les théories et pratiques de la description et de l'acquisition du langage et de l'enseignement des langues. La Division des politiques linguistiques, basée à Strasbourg, a joué un rôle prépondérant dans l'élaboration de la présentation des théories sous des formes directement applicables à des domaines comme le curriculum, la conception des supports pédagogiques et l'évaluation – comme on a pu le constater par l'influence prépondérante qu'ont eue, dans toute l'Europe, *Le Niveau Seuil* et *le Cadre commun*.

Les projets et ateliers du CELV à Graz ont complété ce programme de travaux en examinant la façon dont les théories et leurs applications peuvent être l'objet de *médiation*, dans le contexte de la formation des enseignants et de *la mise en œuvre*, sous forme de supports pédagogiques.¹ Voici quelques exemples des nombreux projets et publications du premier programme à moyen terme qui ont joué un rôle de médiation de la théorie dans les domaines auxquels ce chapitre se réfère :

- *Médiation entre théorie et pratique dans le contexte de différentes cultures d'apprentissage et des langues* (1.2.4), qui examine les différents aspects de la relation théorie/pratique
- *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langue en Europe* (2.2.2), qui élabore des supports de soutien à l'apprentissage des stratégies chez l'apprenant
- *Médiation culturelle et didactique des langues* (1.2.2), *Compétence en communication interculturelle dans la formation d'enseignants* (1.2.3), *Mirrors and Windows, An intercultural communication textbook* (uniquement disponible en anglais) (1.2.3 B), tous ces projets ont vu l'élaboration de supports pédagogiques pour le développement de l'ouverture aux autres cultures

¹ Un résumé à la fois des principaux concepts théoriques et des travaux menés dans le cadre du CELV se trouvent dans Newby, D. (ed.) (2003) *Collections thématiques*. Une version téléchargeable est également disponible à l'adresse: [<http://www.ecml.at/doccentre/doccentre.asp?t=thematic>]

- *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum* (1.2.1), qui introduit une dimension socioculturelle et cognitive dans l'étude des langues.

Ce qui est très positif, dans les travaux du CELV, c'est que ceux qui coordonnent les projets – et les participants eux-mêmes – sont tous des praticiens ; ainsi, la médiation et la mise en œuvre des théories ne vont pas du haut vers le bas, mais abordent les sphères d'innovation du *bas vers le haut* – à partir de la pratique du cours.

Défis et perspectives

J'ai mentionné dans ce chapitre l'abandon du « scénario de l'approche unique » et j'ai parlé de l'époque « post-méthodologique » ; j'ai examiné le concept de l'enseignant comme « théoricien », selon Henry Widdowson ; j'ai indiqué la façon dont les théories sont mises en œuvre du bas vers le haut, tel qu'on peut le constater dans les projets du CELV. A ce propos, on pourrait également mentionner la façon dont le *Cadre européen commun de référence* exprime ses intentions « non dogmatiques », en proposant à ses utilisateurs des listes d'options. Tout ceci signale un monde parfaitement démocratique où l'enseignant a le pouvoir de prendre d'importantes décisions en matière de relation théorie/pratique, un monde où les théories promulguées du haut vers le bas semblent avoir été reléguées, en même temps que leurs concepteurs, aux oubliettes de l'histoire de l'enseignement des langues.

Il faut cependant brouiller quelque peu l'image de ce monde trop parfait. C'est mon impression personnelle qu'il existe un fossé grandissant entre les approches innovantes, telles qu'elles sont exprimées dans les travaux du CELV, et ce qu'on pratique en réalité dans les cours de langues ; que, par ailleurs, les enseignants se sentent de plus en plus étrangers à l'évolution actuelle. L'une des raisons est l'expansion des paramètres auxquels je me suis référé plus haut dans le chapitre, qui donnent aux enseignants l'impression d'être plutôt submergés. Une deuxième raison, c'est que la formation des enseignants, tant initiale que continue, n'apporte souvent pas les bases théoriques nécessaires indispensables pour pouvoir maintenir un dialogue critique avec les principes sous-jacents aux approches innovantes et devenir à leur tour des « théoriciens en langues ». Si cela n'est pas le cas, on peut craindre que le dogme que le *Cadre commun de référence* se donne tant de mal à contourner ne devienne alors une conséquence inévitable de l'innovation. Une troisième raison est, semble-t-il, due au fait que ceux qui élaborent les théories le font souvent dans le cadre unique de leur spécialité de recherche, sans référence aux réalités des cours de langues.

Je conclurai ce chapitre en donnant une liste des quatre domaines de l'interface entre théorie et pratique où je vois une source de conflits entre les tendances des théories actuelles et ce qui se pratique en classe et qui, par conséquent, risquent de représenter, dans les années à venir, un défi particulier.

- Les buts politiques, sociaux et culturels de l'enseignement des langues étrangères vs. les objectifs de la communication langagière – les enseignants comprennent-ils bien et acceptent-ils cette extension des paramètres ?
- La place centrale de l'apprenant – cette notion nécessite une base théorique plus solide et plus cohérente, en particulier en ce qui concerne les théories de l'apprentissage ; les enseignants doivent avoir une meilleure compréhension des rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant.
- Les compétences – il est nécessaire d'adapter les examens scolaires, les supports pédagogiques et la méthodologie, pour les mettre en accord avec une définition des compétences, y compris les compétences partielles, basée sur les savoir-faire.
- L'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de la classe – les didacticiens doivent réexaminer les forces et faiblesses des différents contextes d'apprentissage et concevoir une méthodologie plus intégrée pour incorporer ces deux aspects.

Il apparaît clairement, aussi bien dans les sujets traités dans les premiers ateliers tenus par le CELV que dans les projets du programme à moyen terme, qu'il existe, à propos de certaines théories, un consensus général. Les orientations telles que l'approche communicative / le centrage sur l'apprenant, auxquelles on s'est référé dans ce chapitre, sont en général acceptées par tout le monde, tout comme l'introduction des aspects sociaux et culturels dans une définition élargie des objectifs. Ce qui est, à mon avis, le plus important à l'heure actuelle, c'est que ceux qui travaillent à la pointe du développement, de la médiation et de la mise en œuvre des théories aient aussi le souci d'impliquer les enseignants dans leur travail et d'éviter l'aliénation que les nouvelles théories laissent souvent dans leur sillage – comme cela a été dit dans la citation que j'ai mise en exergue au début de ce chapitre. Etant donné le rôle qui est celui du CELV : d'offrir un forum permanent aux experts en langues étrangères et aux décideurs des 33 Etats membres, il paraît évident que cet organisme occupe, pour mener à bien sa tâche, une position de choix.

Bibliographie

BROWN, H.D, « Enseignement de l'anglais dans l'ère post-méthodologique », dans J.C. Richards et W.A. Renandya (eds.), *Méthodologie dans l'enseignement des langues*. Cambridge University Press, Cambridge, 2002

HANAK-HAMMERL, M. et NEWBY, D. (eds.), *Acquisition d'une deuxième langue : Interface entre théorie et pratique*.

[<http://www.ecml.at/news/NewsDetails.asp?n=109>]

LOJOVÁ, Gabriela, « Le modèle de Johnson concernant l'apprentissage de la grammaire de la langue étrangère appliqué dans les écoles secondaires slovaques » dans David Newby (ed.), *Médiation entre théorie et pratique dans le contexte de différentes cultures d'apprentissage et des langues*. Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003

MALEY, A., « Pratique en classe, un aperçu », dans R. Bowers & C. Brumfit (ed.) *Linguistique appliquée et enseignement de l'anglais*. MacMillan, London, 1991

SKEHAN, P., *Approche cognitive à l'apprentissage des langues*, Oxford University Press, Oxford, 1998

TUDOR, I., *La centration sur l'apprenant en tant qu'enseignement des langues*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996

WIDDOWSON, H.G. « Expert au delà de l'expérience », dans David Newby (ed.), *Médiation entre théorie et pratique dans le contexte de différentes cultures d'apprentissage et des langues*. Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003

4. Améliorer la qualité en innovant l'organisation

Ruud Halink

Pourquoi changer l'organisation ?

Introduction

« Vous savez, on a essayé de m'apprendre le néerlandais à l'école pendant 8 ans, mais j'ai l'impression de n'avoir fait qu'user mon pantalon sur les bancs. », dit un chauffeur de Touring Service en Belgique. Il est francophone et travaille dans les Ardennes où, régulièrement, il doit dépanner des touristes néerlandais qui ont des problèmes de voiture. « Je n'arrive pas à dire quoi que ce soit si j'ai un client des Pays-Bas. Je dois mimer. Je regrette beaucoup. » (Cette dernière phrase n'est pas une citation, le chauffeur ayant utilisé une expression qui conviendrait moins bien dans ce livre.)

A côté de lui se trouvait un Néerlandais qui s'intéresse à ce type de questions et qui s'étonne de voir que certains francophones belges qui ont eu droit à des années de cours de néerlandais, parfois à partir de l'âge de 6 ans jusqu'à la fin de leur scolarité, n'arrivent pas à entamer une conversation en néerlandais. Ce n'est pas un problème spécifique à la Belgique, bien que, dans ce pays, les attitudes des apprenants francophones vis-à-vis du néerlandais soient liées à tout un contexte politique, historique, « sentimental ». Ce problème se pose dans beaucoup de pays en Europe et soulève la question de l'efficacité de l'enseignement des langues.

Peut-on être plus efficaces ?

Si l'on sait que, pour reprendre l'exemple de l'élève francophone belge, le nombre d'heures de cours s'élève parfois jusqu'à 5 ou 6 par semaine, on peut se poser des questions concernant l'effet de cet enseignement : pourquoi est-ce que cela n'a pas marché ? Ce n'est certainement pas le nombre d'heures de cours qui a posé problème. Est-ce qu'il aurait mieux appris la langue si, au lieu des environ 840 heures qu'il a eues (8 fois 35 semaines de 3 heures), il avait eu 4 ou 5 fois des périodes de cours intensifs (6 fois 2 semaines de 30 heures, au total 360 heures) ?

Ce type de question concerne l'organisation et le format de l'enseignement des langues. C'est un domaine qui, pour le Centre européen pour les langues vivantes, a été, pendant la période 2000 - 2003, une priorité, puisque le Centre se proposait de répondre aux changements profonds du contexte social, politique et technologique de notre société. Ces changements ont engendré d'autres besoins et demandes dans le domaine des

connaissances des langues et de leurs cultures. L'appel à propositions de 1999 le formule de la façon suivante :

Tandis que l'enseignement des langues s'efforce de relever le défi de la diversification et de l'intensification des besoins langagiers résultant de l'évolution de plus en plus marquée vers une société multilingue et multiculturelle, en proposant des approches et des méthodologies innovantes (cours intensifs, offre de plus en plus importante et diversifiée, davantage de cours de langues dans un nombre d'heures restreint, programmes d'échange, utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, auto-apprentissage, apprentissage autonome, etc.), il se heurte au cadre général, au format et à l'organisation administrative qui sous-tendent l'enseignement actuellement en place.

Les changements des demandes et des besoins se situent aussi au niveau de l'approche, de la didactique : l'apprenant d'aujourd'hui demande une approche plus personnalisée, plus efficace et plus motivante.

Le travail qui a été effectué par le CELV démontre que les changements dans l'organisation de l'enseignement des langues ont pu avoir un impact important sur la qualité de l'enseignement dans un certain nombre de cas. Dans d'autres cas, les résultats n'ont pas encore pu être évalués, mais des façons de procéder ont été développées. Dans la plupart des cas, il s'agit de l'enseignement initial des langues.

Qu'est-ce qu'on peut changer dans l'organisation ?

L'organisation et le format de l'enseignement englobent beaucoup d'aspects de l'enseignement. Dans un premier temps, on pourrait distinguer entre :

1. l'organisation à un niveau global, c'est-à-dire qui relève des autorités nationales ou régionales ; cela concerne des questions comme :
 - le choix des langues enseignées
 - l'ordre dans lequel elles sont proposées
 - l'âge auquel les élèves abordent les langues
 - la relation entre langues et autres matières enseignées
2. l'organisation au niveau local, dans les classes, qui relève souvent des décisions des établissements, des enseignants ; notamment des questions comme :
 - la répartition dans le temps
 - l'endroit où l'élève apprend
 - le médium, les supports pédagogiques, les ressources
 - les personnes dispensant l'enseignement.

Bien entendu, certaines variables de l'organisation relèvent, dans certains pays, des compétences nationales, tandis que dans d'autres pays, ce sont les établissements qui ont, pour les mêmes variables, une certaine autonomie, par exemple pour ce qui est de la répartition des heures dans le temps ou du choix des langues proposées. La plupart des variables sont interdépendantes, ainsi l'enseignement précoce des langues entraîne-t-il des conséquences pour les personnes, les supports didactiques.

Nous allons aborder les questions organisationnelles sous l'angle de la qualité et de l'efficacité. Cette qualité est fortement liée à la motivation de l'apprenant ; une plus grande motivation mène à de meilleurs résultats. En même temps, le multilinguisme, objectif fondamental du Conseil de l'Europe, sera tout aussi bien au centre de l'intérêt.

Bien sûr, de tout autres motifs peuvent former le point de départ d'innovations dans le domaine de l'organisation, comme des circonstances extérieures. Ainsi, en ce moment, dans un certain nombre d'Etats membres, les autorités cherchent des solutions au niveau de l'organisation pour répondre au problème croissant de la pénurie d'enseignants en langues.

Organisation globale

Nous allons aborder dans un premier temps un certain nombre d'aspects de l'organisation au niveau global, tels qu'ils ont été abordés dans les projets du CELV. Cela veut dire que tous les aspects envisageables ne seront pas traités.

Choix des langues

Le multilinguisme est l'un des priorités non seulement du Conseil de l'Europe, mais aussi de l'Union européenne. En même temps, nous constatons une importance toujours croissante de l'enseignement de l'anglais, due à son rôle de lingua franca au niveau mondial. Deux tendances, la première politique et la deuxième ressentie comme « naturelle », semblent se heurter.

Etant donnée cette situation, il est intéressant de chercher une synergie dans ces deux tendances au lieu de les considérer comme des données irréconciliables.

Quelles synergies dans les apprentissages des langues ?

Traditionnellement, un élève apprend chaque langue qui lui est proposée, y compris sa langue maternelle, de façon isolée. Dans le cadre du projet 1.1.2. *Apprendre efficacement plus d'une langue: l'enseignement et l'apprentissage d'une troisième langue en Europe. Exemple: l'allemand en tant que deuxième langue étrangère après l'anglais*, dirigé par Britta Hufeisen et Gerhard Neuner, des recherches ont été menées

pour décerner les possibilités de synergie. L'équipe de ce projet propose de faire beaucoup plus profiter les élèves, qui apprennent une deuxième langue vivante, des compétences qu'ils ont déjà construites en apprenant leur langue maternelle et leur première langue vivante. Ainsi, ils développent des stratégies pour comprendre des textes (à titre d'exercices, on peut proposer, par exemple, un texte où chaque 2^e ligne est rendue illisible et où les élèves comprendront quand même beaucoup) et ces stratégies sont valables pour toutes les langues. Il faudrait parler plus explicitement de ces stratégies, que chaque lecteur développe.

Il serait également profitable de définir plus précisément, lors de l'apprentissage de la première langue vivante, de quelle façon chaque élève individuel apprend le mieux cette langue, son style d'apprentissage. A-t-il besoin d'écrire les mots pour les retenir ou est-ce à l'écoute qu'il les retient le mieux ? Cette prise de conscience sera efficace pour les autres langues qu'il va apprendre lors de sa scolarisation, mais aussi en tant qu'adulte. Ainsi, on contribue aussi à cette autre priorité du Conseil de l'Europe, l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

Cette synergie s'avère également efficace pour les compétences interculturelles. Se rendre compte de différences dans les habitudes, les conventions, les façons de penser et ensuite savoir traiter avec ces différences, ce n'est pas lié à une seule autre culture.

Il est étonnant de constater que, dans ce projet, on conclut que l'enseignement du français dans les cantons germanophones de la Suisse pourra probablement profiter du fait que l'anglais sera proposé, à l'avenir, dans les écoles primaires. En ce moment, les jeunes enfants apprennent le français qui est proposé, mais cet enseignement se heurte à une attitude assez négative de la part des élèves. Le français devrait profiter au niveau secondaire d'une attitude plus positive des élèves vis-à-vis de l'apprentissage d'une autre langue. Il devrait profiter aussi du fait qu'environ un tiers du vocabulaire anglais est d'origine française.

Dans un projet consacré à *L'alphabétisation comme correspondance – une approche intégrée à l'alphabétisation multilingue* (projet 1.1.5.) et dirigé par Valerie Sollars, l'une des activités a été le développement de supports pédagogiques où l'élève profite au maximum de ce qu'il a appris lors de l'alphabétisation dans sa langue maternelle (le slovène) au moment où il apprend, à l'école primaire, des langues vivantes (anglais et italien). Cette innovation a pu être introduite d'autant plus facilement que tout l'enseignement primaire a été réformé en Slovénie. Dans ce projet, l'organisation des apprentissages est plus efficace dès les premiers moments où le jeune enfant se rend compte de certains phénomènes linguistiques et où il mène les premières réflexions sur la langue. On travaille alors vraiment « à la base ».

Dans quel ordre proposer les langues ?

Dans les exemples cités dans le paragraphe précédent, l'anglais était considéré, chronologiquement, comme la première langue vivante.

L'équipe du projet 1.1.2. *Apprendre efficacement plus d'une langue: l'enseignement et l'apprentissage d'une troisième langue en Europe. Exemple: l'allemand en tant que deuxième langue étrangère après l'anglais* insiste sur le fait que ce choix résulte de la pratique rencontrée dans un nombre important de pays et que ce n'est pas un ordre préféré pour des raisons pédagogiques. L'un des membres de cette équipe, Hans-Jürgen Krumm, propose justement d'apprendre d'abord la langue du pays voisin, puisque cela permet, au niveau de l'école primaire, de travailler dans une vraie pédagogie de la rencontre.

Le projet 1.1.4. consacré à *L'enseignement de la langue du voisin en région frontalière – comment améliorer, dans les régions frontalières, les connaissances de la langue et de la culture du pays voisin et surtout comment profiter au maximum de leur proximité?* coordonné par Ruud Halink et Albert Raasch, tire aussi cette conclusion, d'autant plus que, dans ces régions, un apprentissage très pragmatique est envisageable. Au cours de ce projet, il est devenu de plus en plus évident que l'enseignement des langues du voisin doit être conçu dans une approche large où l'anglais joue aussi un rôle. Un atelier, tenu au Pays basque, a montré que cela est valable même pour une région où, des deux côtés de la frontière, il existe déjà une langue commune, à savoir le basque.

Le multilinguisme, c'est combien de langues ?

Il n'est pas possible de donner un nombre absolu de langues comme critère pour le multilinguisme. Voyons plutôt comment s'organisent quelques pays qui sont, pour ainsi dire, condamnés au multilinguisme à cause de la faible diffusion de leur propre langue. Le projet 1.1.3. *L'organisation de l'enseignement des langues dans les petits Etats* a été dirigé par Francesca Junyent Montagne. Quelques « petits états » se sont réunis dans ce projet qui évaluait leur organisation de l'enseignement des langues. Andorre est un exemple intéressant, puisque ce petit pays arrive à proposer, à l'école primaire, déjà 3 langues vivantes : le français, l'espagnol et l'anglais. Le français est proposé comme langue véhiculaire. Bien qu'il ne s'agisse que d'environ 1 800 élèves, cet exemple montre qu'un apprentissage multilingue peut être organisé dès le plus jeune âge sans surcharger les élèves, ni les enseignants.

L'Islande ne connaît pas un enseignement des langues aussi volumineux, mais cette île s'est proposé d'ouvrir aux élèves des possibilités d'apprendre d'autres langues que l'anglais et le danois, qui sont les deux langues obligatoires. Ce sont les langues voisines, le norvégien et le suédois, que les jeunes peuvent apprendre maintenant via Internet. Ils sont renvoyés à différents sites web qui leur proposent des exercices classiques, ainsi que des activités interactives. Ce projet a pu être réalisé grâce à la coopération du Conseil des ministres nordiques.

La Finlande, autre petit état, étant donné qu'environ 5 millions de personnes parlent cette langue, a développé un programme pour la diversification et le développement de l'enseignement des langues. C'est en créant des réseaux d'établissements autour de

certaines activités (comme la coopération internationale, l'introduction de langues moins connues ou l'enseignement bilingue) qu'un certain nombre d'objectifs a pu être atteint. Ainsi, l'enseignement de l'allemand et du français s'est développé. Un autre effet a été un niveau de compétences en anglais plus élevé chez les garçons que chez les filles, tandis que pour les autres langues, c'est le contraire.

La question du multilinguisme est aussi une question financière. Beaucoup de pays sont prêts à financer l'apprentissage de deux langues vivantes dans l'enseignement initial. Si l'individu veut en apprendre davantage, on renvoie aux cours proposés par « le marché ». Dans la pratique, beaucoup d'adultes continuent à construire leur multilinguisme.

Organisation locale

Dans ce paragraphe, nous entamons des questions organisationnelles qui sont liées davantage à la pratique sur les lieux, dans les classes.

Multilinguisme bis

Le choix des langues est fait aussi à un niveau régional ou même local. Dans bon nombre de pays, les établissements ont la liberté de proposer des langues en fonction de la demande des élèves et de leurs parents.

Certaines régions frontalières optent, comme l'a montré le projet sur les langues en régions frontalières, pour l'enseignement de la langue voisine, comme dans le Land de Sarre en Allemagne où l'on vient d'introduire le français dans les écoles primaires, mais aussi des langues moins répandues, comme le néerlandais qui a pris un essor dans les régions voisines des Pays-Bas et de la communauté néerlandophone de Belgique.

L'étude menée sur l'enseignement des langues dans le cadre des jumelages de villes n'a pas relevé d'exemples impressionnants dans le domaine des écoles, mais donne de tout autres statistiques concernant les cours de langues auxquels s'inscrivent des fonctionnaires et des hommes politiques. Des langues moins répandues comme le suédois (9%) et le danois (7%) jouent un rôle relativement important comparé par exemple au français (13%). Dans ces contacts entre communes, le respect des langues respectives est démontré aussi dans l'utilisation des langues lors des contacts bilatéraux entre les villes: on utilise autant ces langues que l'anglais.

La répartition dans le temps

La quantité de temps consacré aux langues vivantes est, en principe, un facteur important pour la qualité de l'enseignement. Une augmentation du nombre d'heures est

souvent demandée par ceux qui veulent un meilleur enseignement, mais difficile à réaliser étant donné le nombre de priorités et les programmes chargés.

Une autre possibilité est d'utiliser le temps disponible d'une autre façon.

Augmenter le volume

Il y a eu, notamment lors de l'Année européenne des langues 2001, toute une série d'activités qui ont encouragé des jeunes aussi bien que des adultes à investir plus de temps dans les langues. Il y a eu toutes sortes de jeux, de festivités, de projets qui les ont mis en contact avec des langues, souvent autres que celles enseignées traditionnellement.

De même, toutes sortes de projets de coopération internationale invitent les élèves à utiliser davantage d'autres langues que l'enseignement obligatoire ne leur propose. Notamment dans les projets qui font appel à une implication personnelle des élèves, ceux-ci consacrent souvent beaucoup de temps à entrer ou à rester en contact avec un correspondant qui peut devenir un(e) ami(e). Plus loin, un exemple intéressant sera donné dans le cadre du projet consacré aux régions frontalières.

Utiliser plus efficacement le temps

Une première formule qu'on peut ranger sous cette catégorie, mais peut-être aussi sous la précédente, est l'enseignement bilingue, ou bien l'instruction dans une autre langue, ou bien l'intégration de contenus dans l'enseignement des langues, ou bien l'immersion. Le nombre d'heures, dans beaucoup de cas, n'est pas augmenté. Des heures prévues pour d'autres matières sont données dans une autre langue que la langue d'instruction de l'école. Cette approche, qui se développe fortement ces dernières années, connaît beaucoup de formes différentes. Il existe des formules où seulement 2 ou 3 matières sont enseignées dans une autre langue, d'autres, comme par exemple en Wallonie, où les élèves commencent avec une vraie immersion (75% de l'enseignement). Andorre propose un enseignement bilingue (50% - 50%) au niveau national, la Hongrie admet toute langue, aussi les langues minoritaires, comme langue véhiculaire possible, d'autres pays limitent le choix ou n'autorisent même pas une autre langue d'instruction. On assiste au phénomène selon lequel ces formes d'enseignement bilingue sont fréquemment introduites sans appui de la part des autorités compétentes. Ce sont souvent les parents qui sont demandeurs ; les établissements qui s'y lancent se soutiennent mutuellement en créant des réseaux. Aux Pays-Bas, un tel réseau a formulé lui-même le standard, les critères de qualité pour l'enseignement bilingue.

Le succès de cette formule ne tient pas seulement à l'augmentation du temps où l'élève travaille dans l'autre langue. C'est aussi le fait que, dans cette formule, l'autre langue n'est pas l'objet du cours, mais le moyen. Les élèves sont censés l'utiliser pour arriver à des fins très concrètes, qui les intéressent. « Intéresser », nous espérons, dans le sens que cela correspond à leurs intérêts, mais aussi dans le sens que les élèves ont un

intérêt à bien communiquer dans cette langue pour avoir de bons résultats scolaires dans les matières en question.

Une autre façon d'utiliser plus efficacement le temps est de concentrer les heures. Frank Heyworth donne, dans l'inventaire qu'il a dressé pour le CELV (projet 1.1.1 – *Recueil de descriptions de cas d'approches innovantes dans l'organisation et le format de l'enseignement des langues*), quelques exemples parmi lesquels il y a la recherche de Barbara Hinger qui constate que les apprenants d'un cours intensif d'espagnol, en Autriche, obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui participent à des cours extensifs (avec le même nombre d'heures), notamment dans le domaine de l'expression orale et de la motivation du groupe d'apprenants. Des évaluations menées au Canada – le CELV dépasse lui aussi ses frontières s'il le faut – montrent aussi des effets positifs dans des écoles qui proposent, au lieu de 120 minutes d'anglais par semaine (sur plusieurs années), une formule où, durant une année scolaire, les élèves ont chaque après-midi l'anglais et alors tout l'après-midi.

L'endroit

On peut se demander si la salle de classe classique est le meilleur endroit pour apprendre les langues. Il y a des alternatives, qui sont de plus en plus utilisées.

Dans les pays de la langue cible

Là, tout d'un coup, la salle de classe devient beaucoup plus intéressante. Même si l'on ne parle pas la langue de ce pays, toute l'ambiance, les objets présents, l'aménagement des meubles, etc. donnent beaucoup d'informations concernant la culture du pays. Si l'élève possède la langue, cela devient intéressant de suivre des cours. Le projet sur les langues en régions frontalières décrit des exemples intéressants où les élèves participent à des échanges où deux établissements vont jusqu'à proposer un programme d'enseignement commun. Certaines régions (Bavière-République tchèque) proposent à des élèves individuels de suivre, pendant 6 mois, le programme d'un établissement de l'autre côté de la frontière. Ici, il est question d'une immersion complète, d'autant plus que l'élève séjourne en famille.

Les établissements scolaires ne sont pas les seuls endroits privilégiés, aussi toutes sortes de centres de documentation, de centres de jeunesse ou des entreprises le sont.

Des centres de ressources de langues

L'un des projets du CELV (projet 1.1.7 *Les centres de ressources de langues*, coordonné par Catie Condostanos) a dressé un inventaire de centres qui proposent toutes sortes de ressources pour apprendre les langues. Ce qui nous intéresse dans ce projet, qui a bénéficié du soutien de la Commission européenne, sont les centres qui permettent à des apprenants d'apprendre des langues vivantes. A Sofia, des centres de

langue « Happy Puppy » offrent aux jeunes enfants (de 6 à 12 ans) d'apprendre l'anglais via des jeux, des activités d'auto-apprentissage, des cours avec des tuteurs et l'utilisation des multimédias. Dans certains pays, des centres de langues sont créés à l'intérieur d'établissements scolaires (enseignement professionnel aux Pays-Bas et universitaire en Islande, par exemple). Des élèves et étudiants de filières et facultés très diverses sont rassemblés dans ces centres pour des modules d'auto-apprentissage ou des cours de langues.

Chez soi

Traditionnellement, l'apprenant passe une partie de son temps à la maison à apprendre les langues. Les nouveaux moyens de communication permettent de créer aussi des moments interactifs chez soi. Un exemple intéressant a été relevé dans l'inventaire de Frank Heyworth : l'Open University, en Angleterre, qui donne un rôle très important à l'apprenant dans le processus d'apprentissage des langues. L'étudiant détermine lui-même ses objectifs, le temps à investir, le processus d'apprentissage, le rôle de l'enseignant, le type de cours (par exemple une semaine intensive ou les nouvelles technologies).

Les ressources

Le choix des ressources forme aussi un élément de l'organisation de l'enseignement. Nous ne pensons pas tellement au choix de tel ou tel manuel, mais plutôt l'utilisation d'autres moyens que justement ces manuels et le tableau noir. L'utilisation des sites web, des e-mail, des messages courts, des programmes de télé crée un contexte beaucoup plus authentique, qui peut motiver l'apprenant.

C'est dans le chapitre cinq consacré aux ressources que ce sujet est élaboré plus amplement

Les personnes

L'enseignant en langues est la personne la plus importante dans le processus d'apprentissage des langues, en dehors de l'apprenant, bien entendu. Pourtant, il serait bien d'introduire d'autres personnes dans ce processus. Des locuteurs natifs (ou experts) peuvent être invités pour aborder des thèmes, de préférence ceux qui intéressent les élèves. Dans l'entourage des écoles, déjà au niveau des parents, il y a la présence d'autres langues. Le système d'assistants en langues a prouvé que ces futurs professeurs sont capables de motiver les jeunes et d'introduire l'actualité de leurs pays dans la salle de classe.

Un autre tuteur beaucoup moins utilisé, c'est un autre élève, locuteur natif. Notamment dans le cadre des langues en régions frontalières, des projets tandem ont été développés. Deux élèves sont combinés dans des tandems et s'apprennent mutuelle-

ment la langue. La proximité permet que les échanges ne se limitent pas aux lettres, aux e-mails et aux « chats ». Les tuteurs peuvent se rencontrer, ce qui renforce encore l'effet motivant de cette approche. Ici aussi, l'autonomie des apprenants est importante. Des recherches ont démontré que non seulement la motivation augmente, mais aussi les compétences. L'élève apprend davantage et il apprend la langue des jeunes, de tous les jours.

Cette approche où les apprenants sont dépendants d'une réciprocité a fait ses preuves aussi parmi les adultes. Des fonctionnaires en régions frontalières se sont, par exemple, entraînés pour mieux connaître la langue officielle, ainsi que la culture administrative de l'autre pays. Une approche bien plus dynamique que les listes bilingues de vocabulaire du fonctionnaire qui existent ailleurs.

Où allons-nous dans ce domaine dans les années à venir ?

Dans le domaine des synergies des langues et de la prise de conscience des processus d'apprentissage, nous n'en sommes qu'à nos débuts. Très peu de changements ont été introduits. C'est un défi pour les années à venir de développer des outils pour introduire la prise de conscience des procédures d'apprentissage.

Le rôle de l'anglais doit peut-être être revu. C'est son rôle de lingua franca qu'il faudra prendre en compte. Cela demande une autre approche que celle d'une lingua culturalis : on apprend l'anglais pour communiquer avec beaucoup d'autres locuteurs non natifs de l'anglais. Si l'anglais est proposé comme première langue vivante que l'élève apprend, cet apprentissage pourrait avoir comme l'un des objectifs principaux la compétence d'apprendre les langues. Le jeune enfant prendra conscience des processus d'apprentissage et notamment de ceux qui lui conviennent le mieux. L'anglais pourrait être utilisé pour entrer en contact avec d'autres jeunes qui, en Europe ou dans le monde, apprennent, eux aussi, l'anglais. Découvrir d'autres cultures et d'autres pays, via l'anglais.

Au moins aussi intéressantes sont les initiatives qui proposent justement une autre langue que l'anglais comme, chronologiquement, première langue. C'est la langue du voisin qui, dans plusieurs projets du CELV, est proposée, puisqu'elle permet plus facilement la « rencontre », la prise de contact. Combiné avec la tendance à apprendre de plus en plus jeune une première langue vivante, ce contact avec la langue voisine fait que le jeune enfant peut faire de cette première langue vivante une expérience vécue. Dans cette perspective, une lingua franca comme l'anglais pourra être apprise plus tard et plus rapidement si on profite au maximum de toutes les compétences que les jeunes construisent, déjà en dehors de l'école, dans cette langue mondiale et si l'on profite des synergies des apprentissages en langues.

Un autre défi, c'est celui des centres de ressources de langues. Ceux-ci ont de plus en plus un caractère numérique. Cela permet, surtout dans les années à venir, l'accès à cette forme d'apprentissage pour un public très vaste. On peut s'imaginer des

bibliothèques publiques qui proposent à un grand public une combinaison de centre de ressources et de cours de langues. Des actions de promotion, de publicité devraient alors être entreprises pour faire affluer ce public, pour créer une motivation. L'Année européenne des langues a montré que ce type d'activités de sensibilisation est possible et efficace.

Créer une motivation, c'est aussi tout le problème de la gestion du changement dans l'organisation. Comme les changements dans les entreprises, ceux dans l'enseignement sont difficiles à introduire. Dans les exemples décrits dans ce chapitre, nous avons pu constater que, pour les changements au niveau local, la création de réseaux d'établissements a des résultats pertinents. Dans l'internationalisation, la coopération bilatérale a, elle aussi, fait ses preuves. Pour l'organisation globale, on a pu voir que les changements, qui sont intégrés dans de vastes projets de réforme et qui suivent les tendances « naturelles » de l'éducation, ont du succès.

Aussi, si le projet d'apprentissage en tandem a eu un peu plus d'attention que d'autres approches pédagogiques dans ce chapitre, c'est parce qu'il répond aux tendances et besoins actuels : autonomie, approche individuelle, intérêt personnel, langues de spécialité, nouvelles technologies, accent sur l'utilisation de la langue. Il rompt aussi avec l'approche classique de l'apprentissage structuré, d'un contrôle continu, de la suprématie de l'enseignant. Dans les régions frontalières, un peu dans les laboratoires d'apprentissage des langues, on développe maintenant des formules où les cours de langues sont abolis et remplacés par des contacts systématiques et réguliers avec des élèves du pays voisin : « learning by doing ».

Pourquoi ne pas repenser complètement l'école ? Et pourquoi pas la redéfinir en fonction de l'Europe ? Un fantasme, diront certains. Des projets sont actuellement développés dans ce sens aux Pays-Bas : des écoles qui optent pour « l'environnement européen d'apprentissage ». Et les établissements sont nombreux à vouloir participer à un premier projet pilote ...

5. Enseignants et apprenants : nouveaux rôles et nouvelles compétences

Antoinette Camilleri Grima et Anthony Fitzpatrick

De la formation des enseignants à l'éducation des enseignants

Les philosophes de l'éducation ont débattu pendant longtemps sur l'étymologie du mot « éducation », non pas par amour de la linguistique, mais parce que les deux étymologies possibles du mot donnaient lieu chacune à une compréhension différente du concept. Les formalistes soutenaient que le mot « éducation » vient de « *educare* » qui signifie « éduquer ou former », car ils pensaient que c'était une discipline et que les enfants apprennent ce qui est bon pour eux, qu'il fallait qu'ils soient vus, pas entendus et que c'est l'éducation qui font d'eux des personnes spécifiques. D'autre part, les naturalistes, pour qui l'éducation devait « laisser l'enfant se développer », se référaient à la définition dérivée de « *educere* », qui signifie « conduire hors de, faire sortir » (voir Schofield 1972: 32). Ce chapitre voudrait convaincre le lecteur que si « l'éducation », au niveau de la formation des enseignants et jusqu'à une époque assez récente, se faisait du haut vers le bas, c'est-à-dire que « le formateur informait l'apprenant » de ce qu'il devait faire dans un cours, cette activité est davantage perçue maintenant comme le fait de « faire éclore » le potentiel de celui qui apprend.

Il y a eu dans la littérature un changement clair et décisif de terminologie : la « formation des enseignants » est devenue « l'éducation des enseignants », associant ainsi la double notion de formation initiale et de formation continue ; ce changement n'est pas fortuit. Dans ses *Collections thématiques* (2003, coordinateur David Newby), Peter Rádai signale cette évolution et explique comment nous sommes passés ou sommes en train de passer à un scénario où la progression des doctrines et des valeurs est suscitée et encouragée, dans un cadre de participation active, par les enseignants en formation et par les enseignants eux-mêmes.

Il ne s'agit pas simplement d'une transformation cosmétique. L'attention s'est déplacée globalement de « l'enseignant » à « l'apprenant », de sorte que, plutôt que de parler « d'enseignement », on parle maintenant plus volontiers « d'apprentissage ». Cela ne veut pas dire pour autant que soit remise en cause la présence ou l'importance de l'enseignant. Au contraire, maintenant que l'enseignant est considéré aussi comme un « apprenant », on peut dire que le rôle du premier est devenu aussi central que celui du second, puisque la majeure partie de ce qui est étudié et publié à propos de l'apprentissage peut s'appliquer également à l'enseignant. C'est pour cela que nous avons décidé de réunir dans un même chapitre enseignants et enseignés.

Un certain nombre de publications du CELV, qui reproduisent les travaux du premier programme à moyen terme, mettent en évidence ce changement de paradigme. Anne-Brit Fenner, par exemple, déclare en particulier (2001: 7) :

puisque l'apprenant fournit des informations jusqu'ici ignorées par l'enseignant, ce dernier fait également partie du processus d'apprentissage.

Vee Harris (2001: 151) emploie une métaphore « mettre les enseignants dans les baskets des élèves » pour décrire le cadre idéal propice à une approche expérientielle de l'apprentissage, à la fois pour la formation initiale des enseignants et pour leur formation continue. Elle propose en outre des études de cas pour illustrer le succès de cette démarche.

Nouvelles compétences

Le projet 1.3.1 sur *Les technologies de l'information et de la communication dans le cadre de l'apprentissage des langues à orientation professionnelle* donne un aperçu des nouvelles compétences demandées aux enseignants dans le contexte de mutation radicale due en particulier à l'utilisation des nouveaux médias. Anthony Fitzpatrick (2003) dresse, à partir des observations de A. Lund, la liste des cinq types de nouvelles compétences que l'enseignant doit pouvoir acquérir et gérer, en même temps que l'apprenant. Il s'agit d'aptitudes scientifiques, numériques, critiques, linguistiques et culturelles.

La compétence scientifique consiste en la capacité de penser en termes scientifiques, dans un monde de plus en plus façonné par la science et la technologie. Ce genre d'aptitude requiert une compréhension des notions scientifiques, aussi bien que la capacité à exercer un point de vue scientifique. *La compétence numérique* consiste en la capacité d'utiliser les TIC de façon adéquate et d'en appliquer les principes au sujet traité. Pour un enseignant en langues, il s'agit en particulier de la compétence informatique, c.-à-d. la capacité d'utiliser Internet pour la recherche linguistique et d'utiliser les outils linguistiques et les programmes standard pour les exercices et l'évaluation. *La compétence critique* implique la capacité à apprécier la crédibilité, l'utilité et la fiabilité d'une source donnée d'information. Cela suppose aussi de savoir analyser et reconnaître ce qui est d'importance ou d'actualité, dans le flot des données qui pourraient engloutir celui qui n'y est pas préparé. *La compétence linguistique* se rapporte, dans ce contexte, à la capacité de reconnaître les différents genres, au fur et à mesure qu'ils se développent, de suivre les nouvelles tendances en matière d'usage et d'utilisation des langues et d'adapter des supports pour l'enseignement (authentiques ou non). *La compétence culturelle* consiste à observer et recenser les changements qui ont lieu dans la ou les sociétés de la langue cible, avec les implications que ces changements peuvent entraîner pour l'enseignement de la langue concernée. Il peut s'agir de changements de nature générale et menant à une convergence entre culture

personnelle, culture native et culture cible ou bien de changements spécifiques à la culture cible.

Pour pouvoir fonctionner de manière adéquate dans le monde des nouveaux médias, les enseignants doivent, par ailleurs, acquérir et maîtriser toute une gamme de nouveaux savoir-faire, allant du technique à l'organisationnel et au conceptuel.

Les enseignants doivent devenir compétents en informatique et se sentir assez confiants pour pouvoir utiliser les technologies disponibles de manière satisfaisante. Ils doivent pouvoir être à l'aise avec les problèmes qui se posent le plus couramment aux utilisateurs d'ordinateurs, un peu comme le ferait l'automobiliste moyen avec les problèmes courants de son véhicule, c.-à-d. quelqu'un qui, sans être spécialiste, sait faire face aux pannes de routine quand elles se produisent. C'est le genre de compétences qui sera probablement plus facile pour les enseignants de demain, qui sont les apprenants d'aujourd'hui.

Etant donné la rapidité avec laquelle les innovations se développent à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, il faut, pour une formation appropriée des enseignants, de nouveaux modèles d'organisation et de didactique, qui comprennent également les TIC et qui soient basés sur une approche réflexive et centrée sur la pratique. On doit être bien conscient du potentiel innovant que représente, pour les langues, la communication en ligne, un espace où les enseignants ont la possibilité de créer et de maintenir des communautés linguistiques ; de les démanteler après qu'elles ont terminé leur office et d'unir les esprits et les cœurs pour gérer les soucis de tous les jours ou même des sujets plus complexes. Le langage est une activité sociale qui nécessite de vrais partenaires pour communiquer et les enseignants ont de plus en plus besoin de diversifier les partenaires avec lesquels leurs étudiants pratiquent la langue cible.

De nouveaux savoir-faire conceptuels sont nécessaires de la part des enseignants, quand on considère le saut quantique qui consiste à passer de médias sûrs et bien maîtrisés comme les manuels scolaires avec leurs supports de complément à une approche faite de beaucoup plus d'ouverture et de questionnement quand il s'agit d'exploiter à fond les nouveaux médias. Les enseignants ont un nouveau rôle à jouer dans l'élaboration d'expériences et de rencontres authentiques pour et en collaboration avec leurs élèves, en gardant à l'esprit – ou plutôt à portée de clavier – le contexte spécifique de la langue cible.

La compétence communicative interculturelle est mise en évidence dans au moins quatre publications récentes du CELV, dont deux sont le résultat des travaux du projet 1.2.3.¹ Les enseignants, tout comme leurs élèves, doivent être désormais capables de répondre aux besoins spécifiques qui découlent de l'interaction et de la coopération avec « l'Autre ». Aleksandrovicz-Pedich et autres (2003) ont analysé les résultats d'un

1 Les autres concernent le projet 1.2.9 *Développement d'une base de données interactive sur les anecdotes interculturelles* par Antoinette Camilleri Grima et la publication éditée par Anne-Brit Fenner *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*

questionnaire distribué en anglais dans dix pays différents et en français dans sept autres, qui portait sur les opinions des enseignants d'anglais et de français sur la compétence communicative interculturelle dans l'enseignement des langues. Ils ont pu relever quelques divergences dans les degrés de savoir-faire des enseignants. Il est intéressant de constater que, tout en étant conscients de l'importance du problème, ils s'accordent pour dire que:

le passage d'une adhésion idéologique à une application pratique devrait être facilité par la formation et la création de ressources pédagogiques appropriées

(Aleksandrovicz-Pedich, p. 14)

En fait, les auteurs ajoutent en conclusion que

toutes les personnes interrogées proclament unanimement la nécessité de faire entrer dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants les éléments théoriques et méthodologiques des études interculturelles, qui constitueraient le fondement d'une éducation systématique dans ce domaine.

(Aleksandrovicz-Pedich, p. 24)

Nouveaux rôles et nouvelles attitudes

Les enseignants sont appelés à remplir de nouveaux rôles et à se former, dans leur travail, aux attitudes appropriées. Comme dans le cadre d'un apprentissage autonome (cf. Holec et Huttenen 1997), l'enseignant doit agir de plus en plus comme facilitateur et comme guide pour celui qui apprend. Parmi les nouveaux rôles importants, mentionnons ceux de médiateur, de chercheur, de concepteur de scénarios complexes d'apprentissage, de collaborateur et d'évaluateur.

L'enseignant comme facilitateur et comme guide

En tant que facilitateurs, les enseignants doivent, à bien des égards, avoir plus de connaissances que s'ils étaient des pourvoyeurs directs d'information. Ils doivent être au courant de toutes les ressources disponibles susceptibles d'améliorer les compétences langagières de l'étudiant. Dans une approche faite du bas vers le haut, l'attention donnée au choix et à l'utilisation autonome des supports pédagogiques par l'étudiant, sous la conduite de l'enseignant, a été décrite par Rita Balbi (1993) comme une pédagogie des ressources, analogue à d'autres pédagogies comme la pédagogie du temps, la pédagogie du choix et la pédagogie de la coopération.

En tant que facilitateurs, les enseignants doivent être flexibles et savoir répondre aux besoins des étudiants, au lieu d'être dépendants uniquement de ce qui a été arrangé auparavant par un développeur de programmes, avec l'idée que celui-ci se fait du type d'élèves à enseigner. La formation des enseignants est un élément clé du succès dans

cette classe de langues plus flexible et elle leur permettra de recommander et d'utiliser efficacement les multimédias et autres ressources. En fait, les enseignants ne doivent pas se contenter de connaître et de comprendre les fonctions des différents médias disponibles, dans un environnement déjà riche en ressources pédagogiques, ils doivent aussi savoir à quel moment les utiliser.

Lorsqu'ils travaillent sur des projets communs avec les apprenants (pédagogie de coopération entre apprenants et de coopération entre enseignants et apprenants), les enseignants doivent aider ces derniers à utiliser le traitement de textes, les applications graphiques et les logiciels de présentation. L'intégration d'éléments audiovisuels fera comprendre à l'apprenant que l'environnement de la langue cible est tout aussi vivant et complexe que la société dans laquelle il vit.

La façon inventive de présenter les ressources pédagogiques contribue également au développement des processus cognitifs (Camilleri 2000). Afin d'aider l'apprenant à développer ses capacités mentales et sociales, à apprendre à apprendre, la personne de l'enseignante est un atout majeur pour guider l'apprenant et, en même temps, travailler avec lui à émettre des hypothèses, analyser un point de vue, utiliser différents systèmes de symboles, comme les symboles graphiques, musicaux et même mathématiques, comme cela est maintenant possible grâce à l'intégration des multimédias dans le processus d'apprentissage (cf. Camilleri 1998).

L'enseignant comme médiateur

Le rôle de médiateur n'est pas nouveau pour l'enseignant en langues, puisque son travail a toujours été d'être l'intermédiaire entre deux cultures, par le fait d'introduire ses élèves à des concepts linguistiques et culturels nouveaux. Cependant, l'immédiateté offerte par les nouveaux médias projette ce rôle au premier plan et lui donne un poids nouveau. A l'intérieur des bornes relativement sûres des manuels scolaires traditionnels, les enseignants pouvaient introduire certains aspects pertinents de la langue et de la culture cible, en petites quantités faciles à utiliser. L'accès au « monde véritable » de la culture cible et, parfois, la confrontation avec elle exige des stratégies et des approches nouvelles, que l'enseignant doit apprendre et pouvoir pratiquer.

A vrai dire, un point de départ plus réaliste est celui qui tient compte de l'environnement multilingue où vit l'apprenant, un environnement qui va le suivre dans la salle de classe. Teresa Tinsley (2003: 35) exprime cela succinctement :

Ce qu'il faut tout d'abord, c'est entrer dans une perspective multilingue, une conception pluraliste de l'expérience du langage qui tient compte des différents niveaux de contact entre les individus, de leur compétence dans une gamme de langues diverses et qui encourage le développement de leur compétence plurilingue.

Comme Tinsley, d'autres soutiennent avec conviction que la meilleure façon d'aller de l'avant, c'est d'impliquer la communauté et les minorités régionales dans le paysage de

l'apprentissage des langues. Les projets qui traitent de l'éveil aux langues¹ montrent bien les possibilités offertes par une telle démarche pour élargir la perception de ce qu'on entend par apprentissage d'une langue vivante. Un engagement à l'éveil aux langues ne peut qu'encourager la confiance en soi, chez un apprenant déjà familiarisé avec d'autres langues et cultures qui ne sont pas nécessairement reconnues dans le système scolaire traditionnel, parce qu'elles ne font pas partie du curriculum. En général, l'éveil aux langues a l'avantage supplémentaire de rapprocher la communauté et l'école. Ce qu'il est intéressant de relever ici, c'est que, si cette approche d'éveil aux langues se développe, elle aura des implications importantes pour les programmes de formation des enseignants.

L'une des recommandations préconisées par Jean-Claude Beacco et Michael Byram (2003) est la diversification des profils des enseignants. Ils suggèrent « *qu'il pourrait y avoir des enseignants formés pour enseigner deux ou trois langues étrangères (à des niveaux différents)* » (88) et mentionnent la nécessité de diversifier les orientations éducatives, tant au niveau de l'organisation qu'au niveau de la pédagogie. Cela est nécessaire pour que soient appliquées les innovations requises si la compétence plurilingue doit être prise au sérieux par tout le monde ; dans la pratique, cela entraînerait, par exemple, la révision des formats pédagogiques comme le temps d'enseignement pour chaque variété de langues, ainsi que la durée et la fréquence de l'enseignement.

L'enseignant comme chercheur

Pour se maintenir au courant de l'évolution dans les domaines pertinents de connaissances et dans la vie coutumière, en particulier dans les pays de la langue cible, les enseignants doivent savoir où et comment se procurer l'information dont ils ont besoin, pour eux-mêmes et pour leurs élèves. Par ailleurs, la pratique réflexive et la recherche-action sont en train de devenir partie intégrante de la vie quotidienne des enseignants. Ceux-ci doivent se tenir à jour de tout ce qui se fait de nouveau dans le domaine des langues modernes et de la linguistique appliquée, non seulement pour leurs élèves, mais aussi pour leur propre développement professionnel, qui prend souvent la forme de « réflexion dans l'action ». Ce type de recherche implique, de la part de l'enseignant, une démarche introspective, systématique et critique de questionnement pour savoir reconnaître les zones de difficulté ; cela implique également de sa part qu'il entame un programme d'étude en collaboration éventuelle avec d'autres et qu'il applique en conséquence, dans sa pratique, des changements motivés.

L'enseignant-chercheur doit être capable de s'adapter continuellement aux exigences diverses qui incombent à son savoir-faire professionnel. Ces exigences peuvent aller, par exemple, du niveau de compétence spécifique à l'apprenant dont il a la charge à la

1 Par exemple le projet 1.2.1 sur *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum* coordonné par Michel Candelier

responsabilité qui est exigée de lui, de façon toujours plus insistante, de participer à l'évaluation et à l'administration de l'école.

L'enseignant comme concepteur de scénarios pédagogiques (complexes)

Afin de pouvoir orchestrer de bons scénarios, les enseignants doivent apprendre à assembler tâches et supports pour aider leurs élèves à mener leurs projets à bonne exécution. Contrairement à ce qui se passe avec les ressources conventionnelles (manuels scolaires, livres d'exercices, supports audio et vidéo) qui ont été sélectionnées, organisées et assemblées en ordre chronologique, l'élaboration des scénarios pédagogiques est, de nos jours, une activité beaucoup plus complexe et qui réclame des compétences d'ordre supérieur ; elle implique la recherche et l'évaluation des supports sources, la définition générale des buts et des objectifs et la restructuration des tâches en des séquences qui soient pertinentes et faciles à utiliser.

La complexité des environnements propices à l'apprentissage exige également que l'enseignant puisse changer de rôles et passer, par exemple, du rôle d'instigateur pour aider l'apprenant à mettre en place des objectifs d'apprentissage à celui de répartiteur de tâches, de guide tout au long des diverses étapes d'apprentissage, de présentateur quand il s'agit de donner de l'information et d'évaluateur pendant et à la fin d'une activité donnée. La flexibilité qui est demandée aux enseignants est due non seulement à la nature changeante des méthodologies actuelles ou du type d'apprenant à qui ils ont affaire, d'année en année ou de groupe en groupe, mais également à la gamme des rôles qu'ils doivent remplir dans un même cours et avec le même groupe d'apprenants.

L'enseignant comme collaborateur (avec d'autres collègues)

L'investissement en temps et en effort requis dans ce nouvel environnement d'apprentissage implique un partage des responsabilités et des tâches au sein du personnel enseignant. La collaboration entre collègues allègera le fardeau et rendra les efforts plus productifs et plus intéressants. De nouveaux modèles de gestion doivent voir le jour pour garantir une juste répartition des charges et des modifications dans la description du travail seront nécessaires pour faire en sorte que le partage et la coordination des tâches soient effectués.

Il se peut qu'on soit obligé de changer la pratique actuelle, qui consiste à faire entrer en compétition différentes langues dans l'emploi du temps, comme cela a déjà été indiqué plus haut. Ceci implique sûrement la nécessité d'une plus grande collaboration entre enseignants en langues.

L'enseignant comme orchestrateur (technologie, apprenants, curriculum)

Les enseignants devront acquérir des compétences en gestion suffisamment sophistiquées pour garantir un bon équilibre entre les différents éléments qui

composent les nouveaux environnements d'apprentissage. La maîtrise et la confiance dans l'utilisation de la technologie doivent être adaptées aux dispositions et capacités individuelles de l'apprenant, tout en couvrant le programme ou le curriculum officiel souvent prescrit, pour les écoles, par des autorités externes.

Quand l'enseignant deviendra familier avec les styles d'apprentissage des étudiants et qu'il arrivera à synchroniser le style de l'apprenant avec les méthodes et les outils d'apprentissage, alors la symphonie orchestrée par l'enseignant-chef d'orchestre et les apprenants-interprètes sonnera certainement plus juste. C'est une tâche assez complexe, puisqu'il faut que l'enseignant puisse reconnaître avec précision les styles d'apprentissage de ses étudiants ; qu'il soit capable de choisir et de mettre efficacement en œuvre les techniques, tâches et ressources correspondantes ; et d'initier ainsi et de soutenir de façon satisfaisante le processus d'apprentissage, souvent dans des cadres pré-établis, difficiles ou peu propices à un apprentissage en collaboration.

L'enseignant comme évaluateur et comme auto-évaluateur

La première tâche d'évaluation pour un enseignant, c'est probablement de sélectionner les supports, méthodes et autres instruments qui serviront à l'apprenant pour travailler. Par ailleurs, l'évaluation, à la fois du processus d'apprentissage et du produit, c.-à-d. le niveau de compétence acquis par l'étudiant, demande une révision radicale des modèles courants d'évaluation, comme les examens.

Lorsque Frank Heyworth (2003) parle des nouveaux outils conçus pour l'apprentissage des langues, comme le *Cadre européen commun de référence*, le *Portfolio européen des langues* et le *Passeport européen des langues*, il met en évidence l'importance du « processus » d'apprentissage. De cette façon, une approche humaniste de l'apprentissage et de l'évaluation peut être assurée.

Il n'y a pas de doute que les nouvelles pratiques de formation des enseignants refléteront également cette tendance à la responsabilisation par l'introspection et l'auto-évaluation. L'auto-évaluation de l'enseignant comprend également une analyse critique des programmes de formation initiale et continue et une réflexion sur l'impact du développement personnel et professionnel sur les progrès de l'apprenant, comme sur ceux de l'équipe enseignante.¹ De cette façon, on augmente les chances de voir l'enseignant réussir dans son rôle d'instigateur, dans la prise de conscience par l'apprenant des processus d'apprentissage et dans la responsabilisation à l'auto-évaluation.

1 Ceci est expliqué, discuté et illustré par Mary Rose dans *Le praticien réflexif* entre autres dans le CD-Rom *Assurance de qualité dans l'éducation langagière* basé sur le projet 2.7.1 *Assurance de qualité et auto-évaluation pour les établissements scolaires et les enseignants*.

Education et professionnalisation

L'autre clé de voûte de la formation des enseignants est l'entraînement à la pratique. Margit Szesztay (2003), par exemple, souligne l'importance qu'il y a à aider les enseignants en formation à se préparer aux réalités de la classe. Dans les arguments présentés ci-dessus, nous avons relevé en fait un certain nombre de compétences pratiques qui rendraient inutile un fondement théorique de connaissances qui ne serait pas accompagné d'une palette variée de méthodologie pratique. Ce que nous préconisons ici, c'est la nécessité pour l'enseignant en formation de faire l'expérience de la façon dont on apprend (et dont on enseigne) dans une salle de classe et pas seulement ou pas exclusivement sur les bancs de l'université. Il est impératif pour les enseignants d'acquérir une expérience de première main des méthodes utilisées dans les cours de langues.

Cette expérience doit être liée au principe de la pratique réflexive. Le modèle réflexif de la formation a, au cours de ces dernières années, gagné en importance. Cela va bien dans le sens des principes d'autonomie, de développement social et personnel et de compétence interculturelle de l'apprenant, qui sont maintenant reconnus comme des éléments clés de l'apprentissage des langues. Puisque, dans ce contexte, l'enseignant devient également un apprenant, son rôle comporte un processus permanent de réflexion qui lui permet d'évaluer ce qui s'est passé dans la salle de classe et pourquoi - et le rend ainsi assez confiant pour expérimenter et mettre en pratique des idées nouvelles, en collaboration avec les apprenants eux-mêmes.

Comme exemples marquants d'activités professionnelles qu'une telle démarche entraîne, on peut noter aussi : le partenariat réflexif entre enseignants, le mentorat entre collègues et le travail de recherche au sein de l'école. Ces pratiques demandent travail en équipe et collégialité et contribuent à lutter contre l'isolation de l'enseignant et la routine.¹

L'institutionnalisation

Dans le domaine de l'assurance qualité, plusieurs pays sont en voie d'abandonner les systèmes d'inspection externe, c.-à-d. qu'ils éliminent ou modifient le rôle de l'inspecteur ; qu'ils forment les enseignants à l'auto-évaluation et donnent la possibilité aux établissements scolaires de faire leur propre auto-évaluation interne. Pour réaliser cela, il faut, entre autres choses, passer d'une conception hiérarchique du rôle des autorités éducatives traditionnelles à une plus grande autonomie pour les écoles, qui proposent alors des programmes de développement dans le cadre particulier de l'école, de ses besoins et de ses priorités spécifiques. Par exemple, les critères de qualité et les

1 Pour plus de détails sur la théorie et la pratique liées à ce sujet, se référer au CD-Rom sur *L'assurance de qualité dans l'éducation langagière*, en particulier les contributions de Mary Rose sur 'L'assurance interne de qualité' et 'Le praticien réflexif' et de Laura Muresan intitulée 'De l'auto-évaluation individuelle à l'assurance de qualité institutionnelle'.

priorités d'action sont discutés avec les administrations locales qui seront les partenaires de l'école pour la planification et, plus tard, pour l'évaluation. Une telle démarche donne de la vitalité au processus de collaboration et de coopération au sein des écoles, pas seulement entre les enseignants, mais aussi entre enseignants, administrateurs, élèves et parents. De plus, elle encourage des liens nouveaux entre administrations et écoles et également entre les écoles elles-mêmes.

Il n'y a pas de doute que les nouvelles pratiques de formation des enseignants reflètent la tendance à responsabiliser l'ensemble des partenaires sociaux dans tout projet éducatif, non seulement pour établir les objectifs et choisir les méthodes, mais également pour évaluer les processus utilisés. Dans la publication intitulée *Assurance de qualité dans l'éducation langagière (2003)*, Muresan, Heyworth, Matheidesz et Rose proposent aux enseignants des descriptions détaillées, des exemplaires de questionnaires et divers autres instruments pour l'auto-évaluation. Cette publication comprend en outre des outils d'évaluation qui ont été expérimentés dans différents pays et diverses institutions pour les enfants, les adolescents, les adultes et les administrateurs. Ces instruments pourraient être adaptés et adoptés par tout établissement scolaire pour l'évaluation des processus et des produits, ce qui garantirait aux écoles un cycle de renouvellement continu.

L'une des caractéristiques de la vie des apprenants et des enseignants en langues est la possibilité de créer des contacts internationaux, tant sur le plan virtuel que sur le plan physique. Les activités linguistiques sont souvent accompagnées de voyages dans les pays de la langue cible, pour le travail comme pour les vacances. Les programmes d'échanges destinés aux apprenants et aux enseignants sont courants et les institutions se réunissent de plus en plus fréquemment pour travailler ensemble au niveau international. Il faut encore une fois en souligner l'impact bénéfique pour la professionnalisation de l'enseignant.

Conclusion

Dans son livre *Face à l'avenir : les enseignants en langues à travers l'Europe*, Frank Heyworth (2003 : 4) pose la question de savoir si nous vivons dans une époque de progrès scientifique « normal » ou dans une époque de « crise ». Dans ce chapitre, nous espérons avoir donné assez de pistes pour alimenter la réflexion. Nous laissons le lecteur tirer ses conclusions et décider par lui-même si l'éducation aux langues (l'enseignement par les enseignants et les apprenants et l'apprentissage par les apprenants et les enseignants) aura changé de physionomie dans vingt, trente ans au point que notre époque sera considérée comme une période de révolution plutôt qu'une période de simple évolution.

Bibliographie

ALEKSANDROWICZ-PEDICH, L., et al., projet CELV 1.2.3: « Compétence en communication interculturelle dans la formation d'enseignants », « La perspective des enseignants d'anglais et de français concernant les compétences en communication interculturelle dans l'enseignement des langues », dans Lázár, I, (ed.) *La compétence communicative interculturelle dans la formation d'enseignants*, Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003

BEACCO, J.-C. et BYRAM, M., : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – version intégrale*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

BALBI, R., « Apprentissage autonome en classe » dans *Atelier 13A Eveil culturel et linguistique dans l'apprentissage/enseignement des langues (L2 et L1) pour le développement de l'autonomie de l'apprenant (âge 11-18)*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1993.

CAMILLERI, A., « La spécification d'objectifs, de ressources et de processus pour l'autonomie de l'apprenant », dans Camilleri, A, (coordinatrice) *La spécification d'objectifs visant à l'autonomie de l'apprenant et la sensibilisation culturelle dans le développement du curriculum au niveau secondaire*. Rapport d'atelier 5/98, CELV, 1998.

CAMILLERI, A., « Le développement de processus cognitifs » dans Anne-Brit Fenner et David Newby (ed.) *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe: la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*, Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2000.

FENNER, A.-B., (ed.), *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2001.

FITZPATRICK, T., « Formation des enseignants » dans Anthony Fitzpatrick (ed.) *Projet 1.3.1A « Les technologies de l'information et de la communication dans le cadre de l'apprentissage des langues à orientation professionnelle »*, Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.

HARRIS, V., *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2001.

HEYWORTH, F., « Introduction – nouveau paradigme pour l'éducation aux langues » dans Frank Heyworth (ed.) *Face à l'avenir: les enseignants en langues à travers l'Europe*, Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.

HOLEC, H., et HUTTUNEN, I., (ed.) *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*, Strasbourg: Conseil de l'Europe (1997)

MURESAN, L., HEYWORTH, F., MATHEIDESZ, M., ROSE, M., (ed.) *Assurance de qualité dans l'éducation langagière*, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.

RADAI, P. « La formation des enseignants » dans David Newby (ed.) *Collections thématiques 1995-1999*, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg 2003

SCHOFIELD, H., *La philosophie de l'éducation*, George Allen & Unwin, London, 1972, 1982 seconde édition.

SZESZTAY, M., « La formation initiale des enseignants en langues – une approche évolutive » dans Frank Heyworth (ed.) *Face à l'avenir: les enseignants en langues à travers l'Europe*, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.

TINSLEY, T., « Les politiques linguistiques pour une société multiculturelle » dans Frank Heyworth (ed.) *Face à l'avenir: les enseignants en langues à travers l'Europe*, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.

6. Ressources, outils, aides et autres supports

Anthony Fitzpatrick

Les ressources : vue générale

Alors que les ateliers du CELV se sont penchés sur la question des manuels d'enseignement et autres supports utilisés directement dans les cours de langues (cf. Newby et Fenner, 2000; Afanasyeva, Fenner, Komarova, Kuznetsova, Newby et Popovici, 1997; et Newby (ed.) *Collections thématiques* (2003)), peu de rencontres ont été organisées, dans le cadre du premier programme à moyen terme (PMT), sur le thème spécifique du développement des ressources au sens classique du mot. Nombre de sujets abordés dans les premiers ateliers, relatifs aux ressources pédagogiques – autonomie de l'apprenant, authenticité des supports, éveil à la culture, supports adaptés aux besoins spécifiques – semblaient pouvoir être plus facilement exploitables par les nouveaux médias. Et comme nous le verrons au cours de ce chapitre, les nouvelles technologies de l'information et de la communication et leur utilisation dans l'apprentissage des langues ont été le principal centre d'intérêt pour un grand nombre d'activités générées dans la série d'ateliers du premier PMT.

Une réalisation spécifique a cependant dominé et influencé les travaux de presque tous les ateliers de la série : la publication du *Cadre européen commun de référence* et le lancement du *Portfolio européen des langues*.

Le *Cadre européen commun de référence* (CECR) a, pour la première fois, apporté à l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes en Europe une base commune reconnue par la vaste majorité de ceux qui, en Europe aujourd'hui, sont les acteurs de l'éducation et de la formation aux langues. C'est un outil pratique pour les enseignants, le curriculum, les concepteurs de tests et de supports (« les praticiens ») ; il offre un guide général en matière de didactique/méthodologie pour l'élaboration des politiques et les prises de décision. Il énumère des catégories pour la description des objectifs de compétences linguistiques et peut être utilisé comme référence pour la production de supports d'enseignement et d'instruments d'évaluation. Les six niveaux calibrés de capacité en langues décrits dans cet ouvrage fournissent la base d'une reconnaissance commune des diplômes de langues. Les coordinateurs et participants des ateliers du CELV avaient dès lors à leur disposition un outil leur offrant une terminologie commune pour étayer leurs discussions concernant, entre autres, les processus d'apprentissage et d'enseignement des langues, les options méthodologiques et la diversification du curriculum.

Le développement du *Portfolio européen des langues* (PEL) a également contribué à une standardisation positive de la description des compétences linguistiques en Europe.

Un portfolio typique comprend la biographie langagière de son propriétaire (avec les diplômes formels se rapportant au Cadre commun de référence), un compte-rendu de ses expériences informelles d'apprentissage des langues, ainsi que des travaux spécimens de son utilisation des langues. Il a une fonction pédagogique, en ce sens qu'il est motivant et qu'il favorise l'apprentissage réflexif et l'autonomie encourageant un apprentissage tout au long de la vie, puisqu'il progresse en fonction des compétences et des connaissances de l'apprenant. Sa fonction de témoignage offre une interface entre différentes étapes du système éducatif et permet la transition entre l'école et le monde du travail. Grâce au *Cadre commun de référence*, le *Portfolio* est à même d'utiliser des descripteurs communs largement reconnus dans toute l'Europe par les professionnels de langues. Il ne faut pas croire que l'utilisation du portfolio se limite à la description de la compétence en langues d'un individu. Les ateliers du CELV relatifs à la formation des enseignants se sont servis du concept du *Portfolio* pour systématiser la définition des compétences et l'acquisition du savoir de l'enseignant en langues.

L'enseignant

Traditionnellement, l'enseignant et le manuel d'enseignement ont toujours été les « deux piliers » soutenant les classes de langues vivantes. Nous avons examiné au chapitre précédent la transformation des rôles de l'enseignante et nous avons mis en évidence le rôle-clé qu'elle¹ joue dans presque toute activité d'apprentissage des langues. L'enseignante demeure l'une des sources les plus utiles dont peut disposer l'apprenant, car elle sait répondre avec flexibilité aux besoins individuels de l'apprenant, lui apportant conseils personnalisés et le bénéfice de sa propre expérience dans l'étude de la langue. Nous avons souligné au chapitre 5 la nécessité d'un changement de paradigmes en ce qui concerne les nouvelles compétences demandées aux enseignantes en langues. En dépit de notre souhait de voir celles-ci prendre « une position plus discrète » par rapport aux activités d'apprentissage des langues, nous continuons fermement à penser qu'elles ont un rôle essentiel de point de repère, apportant direction et cohérence à des expériences d'apprentissage toujours plus fragmentées, dans un monde également fragmenté.

Le manuel d'enseignement

Peu de gens contesteraient que le manuel d'enseignement (avec les médias supplétifs couramment utilisés, comme les enregistrements audio, les supports visuels, etc.) est encore aujourd'hui en Europe la pierre angulaire de l'enseignement des langues. Cependant, sa suprématie est en train d'être remise en cause sur de nombreux fronts par

1 « Elle » rend hommage au fait que la majorité des enseignants en langues sont des femmes, mais cela n'exclut pas les hommes.

l'avènement et l'omniprésence des nouvelles technologies. Il n'est donc pas surprenant qu'il y ait eu dans les activités du CELV, au cours du premier programme à moyen terme, un changement de priorités visant à exploiter, au service de l'apprentissage des langues, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), plutôt qu'à apporter des améliorations aux manuels et à leur contenu. On n'en a pas pour autant négligé les manuels. Les participants des ateliers ont continué à mettre en place les améliorations décidées dans les ateliers précédents (l'insertion d'éléments interculturels, d'activités d'éveil aux langues, le souci « d'apprendre à apprendre », etc.) et la question des carences en matière de supports pédagogiques, qui avait été soulevée, a été prise en compte dans un certain nombre d'ateliers. Référence sur ces points a déjà été faite, dans le présent volume, par David Newby et Ruud Halink.

Au cours des dix dernières années, on a vu des exigences toujours plus grandes et parfois irréalisables, formulées à l'adresse des manuels en tant qu'unique véhicule d'apprentissage et d'enseignement des langues. Par exemple, la méthodologie communicative insiste sur la nécessité d'avoir des supports et des activités authentiques et d'actualité, exige que le livre de classe ne peut guère satisfaire correctement dans le monde de perpétuel changement où nous vivons. L'insistance donnée au développement des compétences souligne également la nécessité de créer des supports complémentaires axés sur les compétences spécifiques. Les principaux défis soumis aux manuels d'enseignement, tels qu'ils se présentent aux coordinateurs du CELV, sont les suivants : une meilleure acceptation de l'autonomie de l'apprenant, priorité donnée à « l'apprentissage de l'apprentissage », entraînement aux stratégies et prise en compte des différents styles d'apprentissage. En outre, ils préconisent une expansion des objectifs d'apprentissage / d'enseignement qui intègreraient, par exemple, la sensibilisation interculturelle et le mouvement de « l'éveil aux langues » (voir le chapitre de Michel Candelier dans le présent volume).

Face à ces exigences, les auteurs de manuels d'enseignement entreprennent de reconsidérer le rôle du livre de classe, le plaçant dans un cadre plus vaste de ressources disponibles, cherchant à le redéfinir comme « tremplin » ou comme « canevas » pour des activités plus complexes et plus différenciées.

Dans ce contexte, beaucoup sont tentés de croire que le livre de classe a, d'ores et déjà, été supplanté par l'expansion des technologies de la communication, idée que nous allons examiner en détail ci-dessous.

En dépit de toute la gamme de ressources potentiellement disponibles dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, il est dérouterant de constater ce qui existe en fait, sur le marché européen, en termes de ressources pédagogiques.

L'inventaire des ressources disponibles

En 1999/2000, le CELV, « l'International Certificate Conference » et le « Centre for Information on Language Teaching » ont collaboré, à la demande de la Commission européenne, pour faire un inventaire des supports d'enseignement des langues disponibles en Europe pour les langues officielles de l'Union européenne (Fitzpatrick, 2001). Le but de l'étude était de fournir à la Commission des données et des statistiques sur les besoins en matière de développement des ressources pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Elle faisait apparaître les domaines où la contribution de la Communauté pouvait être efficace pour répondre aux besoins recensés dans les pays de l'Union européenne. L'étude comportait également des informations sur les supports d'enseignement pour le polonais, comme exemple d'une langue d'un pays en voie d'accession, mais elle ne récapitulait pas les besoins de la population polonaise en matière d'apprentissage des langues. On peut consulter les résultats de cette étude sur le site : http://www.icc-Europe/Publications/Consolidated_Report_ELLMS2.rtf, où il existe une banque de données accessible à ceux qui veulent savoir, disons, ce qu'il y a de disponible pour l'enseignement de l'italien ou, pour donner un exemple plus spécifique, ce qu'on peut trouver en matière de supports d'enseignement du finlandais pour les francophones. Cette étude fait apparaître et confirme en grande partie les carences qui avaient été pressenties dans ce domaine.

Les résultats d'ensemble en ce qui concerne les ressources relatives aux langues plus largement enseignées et parlées en Europe (le français, l'allemand et l'espagnol) ont révélé les tendances suivantes : la pénurie générale des ressources pédagogiques pour les langues de spécialité et une grave pénurie de supports d'enseignement pour les langues de la mobilité. Le rapport a également montré que la plus grande partie des ressources existantes étaient faites pour les débutants et qu'il y avait peu de choses aux niveaux B1 - B2 (Cadre commun de référence) et encore moins aux niveaux C1 - C2. Très peu de ressources ont été recensées pour l'apprentissage des langues dans les domaines suivants :

- L'apprentissage basé sur les projets
- L'apprentissage ouvert et à distance
- En ligne
- Individuel
- Intensif, accéléré
- Par échanges et visites, en tandem
- Analyse des besoins et évaluation
- Préparation aux examens/diplômes (sauf pour l'allemand, niveau moyen)
- Stimulation à la créativité
- Jeux linguistiques (en particulier aux niveaux moyen et avancé)
- Médiation

En ce qui concerne l'entraînement aux aptitudes, la production était satisfaisante, mais elle était peu abondante pour le développement des compétences à l'écrit et encore plus rare pour les compétences intégrées et les supports qui se consacrent aux stratégies « d'apprentissage de l'apprentissage ». Les publications se limitaient plus ou moins à des textes imprimés accompagnés de supports audio, tandis qu'on pouvait constater de graves lacunes en matière de :

- TV, radio, TV satellite et numérique
- Supports visuels, cartes éclair et cartes géographiques
- Logiciels auteurs pour l'enseignement assisté par ordinateur
- Ressources de référence pour les étudiants
- Manque général de matériel vidéo

Comme on pouvait s'y attendre, la situation est encore pire pour les langues moins utilisées et moins enseignées. La production en est encore plus restreinte pour tous les domaines mentionnés ci-dessus, avec très peu de choses pour les niveaux au-dessus de A1 - A2. Ce qui veut dire que tout espoir d'encourager la diversité linguistique paraît, dans un tel contexte, voué à l'échec dès le départ.

Il n'est pas surprenant, dans ces conditions, que les enseignants et les éducateurs se soient mobilisés pour trouver des solutions pour compenser cette disette de ressources, en particulier en ce qui concerne les langues moins parlées et les langues spécifiques. Une des solutions est de puiser dans les ressources abondantes du Web (WWW) et d'utiliser tous les outils mis à la disposition par les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Les « nouveaux » médias : technologies de l'information et de la communication (TIC)

Quels sont ces nouveaux médias ?

Dans les projets du CELV, nous avons fini par utiliser l'expression technologies de l'information et de la communication pour signifier toute technologie dans laquelle l'ordinateur a un rôle central, c.-à-d. l'enseignement des langues assisté par ordinateur, Internet et toute une variété d'applications génériques. La radiodiffusion (y compris la radio et télévision numériques et la télévision par satellite) est regroupée sous l'appellation de multimédias.

On peut trouver dans une publication récente de l'UNESCO (Haddad et Draxler, 2002) un tableau utile donnant une vue générale des exigences et limitations de différentes ressources technologiques couramment utilisées aujourd'hui dans l'enseignement.

Que peuvent apporter les TIC à l'enseignement des langues ?

Les technologies de l'information et de la communication sont présentes dans pratiquement tous les aspects de la société contemporaine, influençant presque toutes les formes d'interaction humaine. Elles ont radicalement changé la façon dont nous agissons et communiquons entre nous, donnant naissance à ce qu'on a appelé un changement de paradigme dans la communication.

Les didacticiens, les chercheurs et administrateurs sont de plus en plus conscients du fait que l'introduction des nouveaux médias dans les établissements d'enseignement nécessite aussi un changement dans les modèles d'apprentissage et d'enseignement. Par exemple, 73% des experts interrogés pour *l'Etude Delphi* (Vollstädt, 2002), réalisée pour le ministère fédéral allemand de l'Education et de la Recherche sur une période de deux ans et culminant en un symposium en février 2002, estiment que les nouveaux médias vont entraîner un changement radical dans la culture de l'apprentissage. Ils donnent comme raison les effets sur l'apprentissage et les possibilités offertes par ces nouveaux médias. Selon eux :

- ils encouragent et facilitent l'autonomie de la part de l'apprenant, permettant davantage d'activités autodirigées et une meilleure organisation des processus d'apprentissage ;
- ils stimulent le travail interactif ;
- ils facilitent l'information en retour ;
- ils appellent un changement de perspective dans la distribution des rôles enseignant / apprenant, où l'apprenant assume des fonctions d'enseignant ;
- ils permettent la mise à jour régulière des contenus, avec un minimum d'efforts ;
- ils donnent un accès plus rapide aux supports pédagogiques ;
- ils favorisent des formes d'apprentissage plus individualisées ;
- mais ils demandent également plus d'apprentissage social, en groupe et en équipe.

A quoi sert la technologie dans l'enseignement des langues ?

Les principales raisons pour utiliser la technologie peuvent se résumer ainsi :

La technologie facilite :

- le contact avec un langage « authentique »
- l'accès à des sources d'information plus larges et des registres de langue plus variés
- la possibilité de communiquer dans le monde entier
- une approche centrée sur l'apprenant

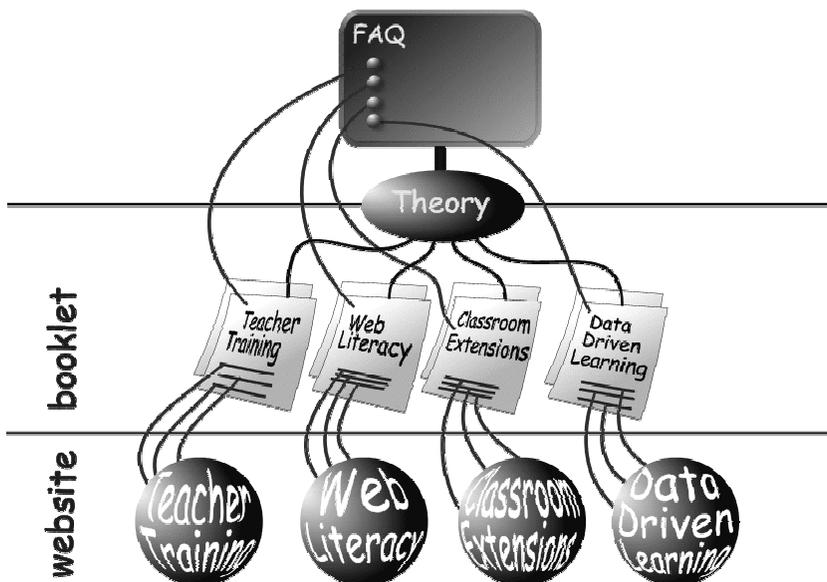
- le développement de l'autonomie de l'apprenant.

La manière d'utiliser les nouvelles technologies au bon moment demande une planification minutieuse et une bonne réflexion. Au début, il y a un danger que la fascination pour la nouvelle technologie n'entraîne des aberrations, en termes de temps passé ou assigné à des tâches particulières, qui paraissent plus attrayantes quand elles sont traitées par les nouveaux médias. On doit comprendre que, même si les nouveaux médias peuvent réaliser certaines tâches, cela ne veut pas dire que celles-ci doivent être automatiquement reléguées à des machines et, parfois même, il faut l'éviter. Il y a un danger inhérent de vouloir utiliser ces nouveaux outils pour des choses qu'on peut déjà faire sans eux et d'omettre de se demander ce qu'ils apportent en termes de plus-value. En bref, dans l'apprentissage des langues, il faut avoir de vraies raisons pour utiliser les technologies.

L'apport du CELV

Pour tenir compte de l'influence considérable qu'ont les nouvelles technologies dans les échanges en langues vivantes et du fait qu'il n'existe pratiquement pas, pour les enseignants en langues, de formation appropriée pour une bonne utilisation des TIC, le CELV a accepté dans son premier programme à moyen terme trois projets en rapport direct avec l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes.

Le premier projet (projet 1.3.1.), *Les technologies de l'information et de la communication dans le cadre de l'apprentissage des langues à orientation professionnelle*, avait pour objectif de montrer comment les TIC et leurs applications multimédias pouvaient être intégrées dans les curricula de langues vivantes dans la formation à orientation professionnelle et comment elles pouvaient favoriser un enseignement plus flexible et plus accessible. Le projet a abouti à la création d'un site Internet exhaustif, servant de centre virtuel majeur de ressources pour l'utilisation des TIC dans l'enseignement à orientation professionnelle. On peut consulter le site sur : <http://www.ecml.at/projects/voll>. La figure 1 ci-dessous donne un aperçu de la publication finale, des détails de l'argumentation et de la justification théorique, ainsi que des liens directs aux supports produits par les participants de l'atelier.



Foire aux questions

Théorie

Brochure	Formation des Enseignants	Compétence en utilisation d'Internet	Prolongements dans la salle de classe	Apprentissage guidé par les données
Site Web	Formation des enseignants	Compétence en utilisation d'Internet	Prolongements dans la salle de classe	Apprentissage guidé par les données

Figure 1 : « Impact des TIC dans l'apprentissage des langues à orientation professionnelle », publication finale.

Le deuxième projet (projet 1.3.2.), *Technologies de l'information et de la communication et l'apprentissage à distance* (Goodfellow, 2003), avait pour thème l'utilisation pédagogique des TIC dans la formation des enseignants et l'apprentissage des langues à distance. Les principaux objectifs de ce projet qui utilisait une plateforme interactive pour réaliser un échange d'idées et d'expériences étaient de recueillir une bibliographie et une webographie sélectionnées pour l'apprentissage des langues à distance, de présenter des études de cas sur l'intégration des TIC dans l'apprentissage à distance et autres types d'apprentissage des langues, ainsi que pour la formation des enseignants, et de faire l'évaluation des outils existants pour les TIC dans l'apprentissage des langues à distance.

Le troisième projet (projet 1.3.3.), *Les technologies de l'information et de la communication et les jeunes apprenants de langues* (Camilleri et Sollars, 2003), le projet « Etoiles », offre un très bon exemple de coopération européenne pour l'utilisation des TIC dans le domaine de l'apprentissage des langues aux jeunes enfants. On encourage les jeunes apprenants de 7-10 ans à communiquer avec d'autres enfants du même âge, en utilisant une plate-forme électronique spécialement conçue pour les échanges. Le projet démontre à quel point il est efficace et motivant à cet âge de communiquer à l'échelle internationale, en utilisant des outils simples et une plate-forme facilement accessible.

Un autre projet à petite échelle, *Les technologies de l'information et de la communication et les quatre compétences (lecture, expression écrite, expression orale, compréhension à l'audition)*, traitait de l'utilisation des ressources Internet pour la promotion des quatre compétences (les compétences de lecture et d'expression écrite ayant fait l'objet d'un atelier antérieur). Une bibliothèque virtuelle des ressources Internet correspondantes avait été proposée et expérimentée et une bourse de recherche avait été octroyée, pour étendre la gamme aux compétences de compréhension et d'expression orale.

Dans tous les ateliers, on a bien montré que le problème le plus important pour les enseignants en langues aujourd'hui n'était pas de pouvoir disposer des ressources, mais de savoir comment exploiter celles-ci de façon efficace et effective, en tirant profit des possibilités nouvelles, sans négliger pour autant les sources éprouvées, fiables, comme le manuel de classe traditionnel. Nous avons souligné au chapitre précédent la nécessité de s'éloigner d'une démarche de transmission de l'information allant « du haut vers le bas » qui implique un transfert unilatéral de l'enseignant à l'élève, pour encourager de nouveaux modèles de pédagogie qui préparent les apprenants à un apprentissage de coopération, de collaboration et qui soit un apprentissage permanent. Pour que cela puisse devenir réalité, il faudra beaucoup d'efforts pour familiariser les enseignants avec les nouveaux médias et faire en sorte qu'en ayant confiance en eux, ils acquièrent les compétences nécessaires pour que les aspects techniques passent à l'arrière-plan et laissent pleinement le temps et la place à l'exploitation des possibilités qu'offrent les TIC. En résumé, il faudrait un changement d'optique dans la formation future des enseignants, pour pouvoir passer de *l'apprendre pour utiliser* à *l'utiliser pour apprendre*.

Des études ont montré qu'en dépit du potentiel indéniable que représentent les nouvelles technologies, les enseignants éprouvent de sérieux problèmes à exploiter ce potentiel. La raison en est souvent l'incompatibilité qui existe, d'une part, entre le cadre éducatif « traditionnel » avec ses objectifs et son programme orienté vers les examens sous forme de cours à matière unique et, d'autre part, le potentiel de surpassement et de transformation qu'apportent les TIC. Quand on exploite à fond le potentiel des TIC, on doit reconnaître leur capacité à comprimer le temps et l'espace et réaliser à quel point elles font peu à peu partie de l'apprentissage de toute notre vie, que ce soit à l'école, au travail ou à la maison. On ne peut guère s'attendre à ce que ces aspects se matérialisent dans le cadre traditionnel des 45 minutes de classe, qui est la

norme courante dans la plupart des établissements d'éducation. Les formes alternatives d'organisation, décrites au chapitre 4 par Ruud Halink, pourraient bien représenter des options viables plus intéressantes.

Une petite note de prudence

Les nouveaux médias d'enseignement et d'apprentissage ne mènent pas automatiquement à l'apparition d'une nouvelle « culture d'apprentissage », mais offrent simplement une occasion de changement. Ce sont les attitudes des enseignants envers ces nouveaux médias et le type de concepts qui sera mis en œuvre pour leur utilisation et pour l'orchestration de l'apprentissage qui décideront si une mutation majeure dans la culture d'apprentissage est possible.

Bien que les TIC soient de plus en plus utilisés dans la recherche sur les contenus et pour répondre aux besoins de la communication immédiate en langues vivantes, on doit être attentif à la question de savoir comment les nouveaux médias peuvent systématiquement contribuer à l'acquisition et à l'apprentissage des langues.

L'avenir

L'expansion et l'usage des lieux d'apprentissage en dehors du cadre institutionnel (écoles, universités, établissements d'enseignement) sont en train de changer la nature et le contenu de l'apprentissage à l'école et permettent aux enseignants de prendre toute la mesure de la complexité et du caractère individuel de l'apprentissage.

Les experts interrogés lors de « l'Etude Delphi » citée plus haut et de la conférence EUROCALL 2000 à Jyväskylä ont estimé que les processus d'apprentissage en dehors de l'école vont prendre une importance de plus en plus grande. Ils soulignent cependant que l'école / l'établissement d'enseignement restera le lieu privilégié de l'apprentissage.

Les TIC sont certainement appelées à jouer un rôle accru, à mesure que les nouveaux médias s'intègrent davantage dans la vie de tous les jours, donnant lieu à une plus grande coopération et collaboration à l'échelle européenne et au niveau mondial. Cela aura une importance particulière pour les langues les moins utilisées et les moins enseignées, ainsi que pour l'enseignement à orientation professionnelle. Les progrès technologiques et la plus grande convivialité des équipements auront raison des résistances aux TIC dans la salle de classe et ailleurs. Cependant, la fascination qu'on éprouve actuellement pour la technologie va sûrement diminuer et céder la place à un intérêt croissant en faveur d'une pédagogie améliorée favorisant « l'apprentissage mixte », c.-à-d. l'utilisation et la combinaison de différents médias et formes d'interaction, qui rendront l'apprentissage progressivement plus indépendant du temps et du lieu. L'attention initiale portée aux capacités qu'offrent certains aspects spécifiques des TIC cèdera à l'évidence la place à l'introduction des seuls éléments susceptibles d'enrichir le contexte pédagogique des logiciels et des programmes

d'enseignement et d'apprentissage. Finalement, il y aura un changement de comportement, qui ira de la consommation passive de programmes tout faits, comme on peut l'observer en ce moment, à une planification indépendante des contenus pédagogiques, faits sur mesure pour groupes ou individus spécifiques.

A l'échelle de l'institution, on peut relever trois étapes concernant l'introduction des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des langues :

1. Une *sensibilisation générale aux ressources technologiques*, suivie de l'achat d'équipement et de logiciels prêts à l'emploi ;
2. La prise de conscience de *l'intérêt d'avoir des systèmes de soutien performants* : formation des enseignants, soutien technique et engagement de la direction en faveur de l'intégration des TIC dans la formation (des langues) ;
3. L'établissement de centres de ressources / de personnel et de réseaux, pour adapter l'offre aux besoins, pour favoriser une *démarche raisonnée aboutissant à une intégration délibérée* des nouveaux médias dans le processus d'enseignement / apprentissage.

A l'heure actuelle, il semble qu'il y ait peu d'administrations ou d'établissements qui aient franchi la deuxième étape. Pourtant, tant que la troisième étape n'est pas atteinte, l'utilisation des TIC dans le cadre institutionnel de l'enseignement des langues risque de subir le même destin ignominieux que le laboratoire de langues.

Evaluation et assurance de qualité

Un souci majeur des projets du CELV a été la question de l'évaluation et de la conception de programmes et supports d'enseignement et d'apprentissage des langues. Parmi les démarches d'évaluation actuellement proposées, nous avons trouvé que les supports élaborés dans le « *Guide Qualité* » (Lasnier, J-C. (ed), 2003) étaient exhaustifs, conviviaux et instructifs.

Le *Guide* vise en particulier à :

- Faire *prendre conscience* du concept de *qualité dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes* et contribuer au débat dans ce domaine ;
- Servir de « *modèle* », c.-à-d. d'outil de *référence ou de stimulus* pour les maisons d'édition, les concepteurs de supports pédagogiques, les enseignants et formateurs, les élaborateurs de programmes etc. en matière de développement de programmes, de supports et de cours de formation;
- Offrir aux enseignants, didacticiens et directeurs de projets un outil *pratique* pour la conception et l'évaluation des programmes et supports et encourager la motivation, en concentrant les efforts sur une marche à suivre, dans le but d'augmenter l'efficacité du processus d'enseignement / d'apprentissage.

Ce guide a été utilisé dans un certain nombre de projets pour planifier et faire le suivi des progrès en cours, en même temps qu'il a été employé comme outil pour évaluer les supports d'enseignement et d'apprentissage. *L'Etude européenne des supports d'apprentissage des langues* mentionnée plus haut s'en est servi, par exemple, pour évaluer certains aspects des supports spécifiques qui avaient été sélectionnés pour illustrer ce qu'est la bonne pratique dans la conception des ressources pédagogiques.

Le *Guide Qualité* relève trois étapes explicites distinctes dans l'assurance de qualité : avant (*Conception*) ; pendant (*Mise en œuvre*) et après (*Résultats*) et montre comment elles agissent l'une sur l'autre.

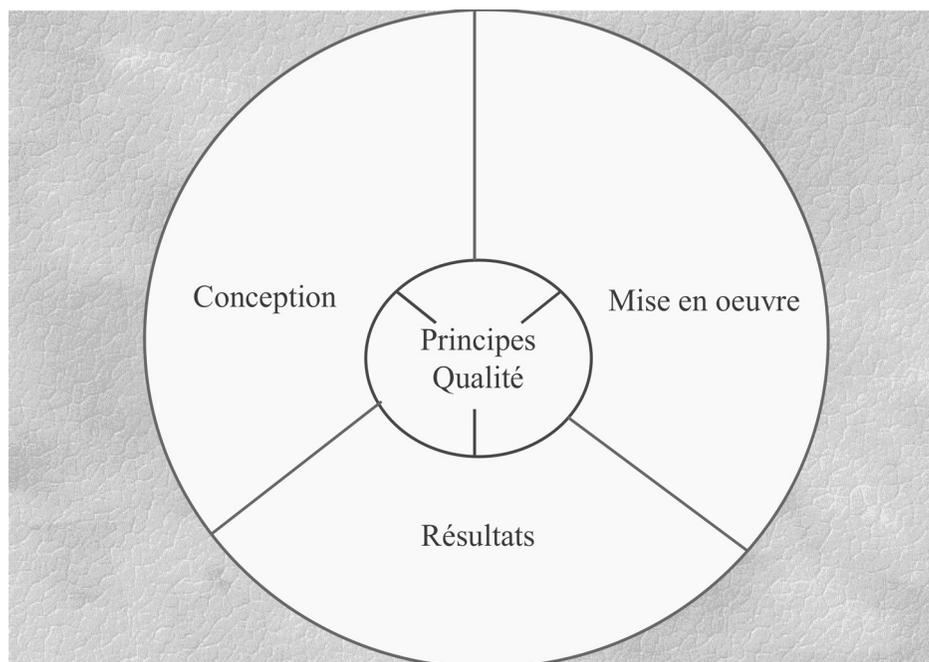


Fig. 2: Les étapes de l'assurance de qualité

Le *Guide* définit neuf principes de qualité et sous-principes correspondants, accompagnés d'une procédure de pilotage qui produit un *Profil de Qualité* et fournit des suggestions utiles et recyclables dans l'étape de la conception, pour promouvoir une meilleure qualité de l'enseignement des langues.

Le Cd-rom du *Guide Qualité* peut venir en aide aux enseignants, aux planificateurs de cours, aux concepteurs de supports pédagogiques et de curriculum, ainsi qu'aux coordinateurs d'ateliers, pour effectuer avec soin la planification et l'appréciation des différentes phases de leur processus de travail. C'est un outil utile pour l'étalonnage de l'assurance qualité, mais il doit être encore élargi, peut-être, pour aller au-delà des notions mécaniques de mise en valeur, d'efficacité et de développement technologique,

pour intégrer l'idée d'une approche aux nouveaux médias, qui soit humano-technique plutôt que techno-humaine.

Conclusion

Nous assisterons, dans les dix prochaines années, à l'utilisation croissante des nouveaux médias dans l'apprentissage des langues, mais leur utilisation ne sera vraiment efficace que lorsqu'elle sera associée au manuel traditionnel comme « ancrage » ou comme tremplin pour des activités sérieuses. Notre principal défi, aujourd'hui, est peut-être de développer chez les apprenants des capacités qui les préparent à l'utilisation future des médias, en associant leur usage dans un cadre institutionnel à des applications plus individuelles, qui exploitent la diversité des TIC pour des rencontres authentiques de vie réelle dans la langue et la/les culture/s cible/s.

On ne peut qu'acquiescer avec Andreas Lund, lorsqu'il soutient (dans une publication de l'UNESCO à paraître prochainement, *Etude analytique de l'utilisation des TIC dans l'apprentissage des langues*) que la pratique éducative du 21^{ème} siècle devra se doter d'une perspective d'ensemble qui puisse intégrer, en un tout cohérent, êtres humains, technologies et environnements.

Nous sommes des immigrants de l'âge de la communication ; nos étudiants et nos enfants en seront les autochtones.

Dr. Conor Galvin,
Département de l'Education UCD, Dublin

Bibliographie

AFANASYEVA, A., FENNER, A-B., KOMAROVA, J. , KUZNETSOVA, N., NEWBY, D. et POPOVICI, R., dans *Etablir des principes et des directives pour les éditeurs et les auteurs de manuels de langues étrangères dans le cadre des objectifs du CELV (17/97)*

CAMILLERI, M. & SOLLARS, V., *Les technologies de l'information et de la communication et les jeunes apprenants de langues*, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.

FENNER, A-B. et NEWBY, D. (eds.), *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe: la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2000.

FITZPATRICK, A. (ed) *Etude européenne sur les supports d'apprentissage des langues: rapport consolidé, janvier-décembre 2000*, rapport préparé pour la Commission européenne (2001).

http://www.icc-europe/Publications/Consolidated_Report_ELLMS2.rtf

GOODFELLOW, D. *Technologies de l'information et de la communication et l'apprentissage à distance*, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.

HADDAD, W.D. & DRAXLER A. Chapitre 7 de *Technologies pour l'éducation : potentiel, paramètres et perspectives*, UNESCO et Académie pour le développement international (2002)

LASNIER, J.C. (ed) *Guide Qualité pour l'évaluation et l'élaboration de programmes et de supports pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, AGERCEL, Paris (2000) rapporté dans

HEYWORTH, F. (ed.), *Le concept de qualité dans l'enseignement des langues vivantes*, Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1999

NEWBY, D. (ed.), *Collections thématiques*, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. <http://www.ecml.at/doccentre/doccentre.asp?t=thematic>

VOLLSTÄDT W. (ed.) *Zukünftige Entwicklung von Lehr- und Lernmedien: Ausgewählte Ergebnisse einer Delphi-Studie*. Cornelsen Stiftung, Berlin. Présentations faites au Symposium « Nouveaux médias et le développement des écoles » le 25 février 2002, Université de Bielefeld

7. La question de la qualité

Faisons-nous ce qu'il faut ?

Le faisons-nous comme il faut ?

Laura Muresan

Dans les premiers chapitres du livre, nous nous sommes intéressés principalement au contenu de l'enseignement des langues – le contexte social, les principes pédagogiques, le rôle des enseignants et des apprenants, le défi organisationnel et technique. Cependant, derrière tout cela, il y a la question de la qualité. Le CELV a pour mission de contribuer à un meilleur enseignement des langues et le souci de la qualité est implicitement à l'arrière-plan de tous les programmes à moyen terme. Cela veut dire que nous avons besoin de principes d'action pour discerner si ce que nous avons décidé de faire est adéquat, utile, valable – « Faisons-nous ce qu'il faut ? » – et, en même temps, nous devons créer des outils et des procédures pour évaluer l'efficacité de nos actions et de nos projets – « Le faisons-nous comme il faut ? ».

Qu'entend-on par qualité ?

Le concept de qualité est à la fois *descriptif* et *prescriptif*. L'expression « la qualité de la vie » peut avoir une connotation neutre : « qu'est-ce qui fait l'essence de la vie, qu'est-ce qui fait que la vie est vie ? » ou elle peut être évaluative « qu'est-ce qui fait que la vie est heureuse, confortable, etc. ? » En fait, pour répondre à la seconde question, il faut avoir répondu à la première et on ne peut parler de ce qu'est la qualité dans l'éducation si on n'a pas décrit et défini auparavant ce qu'on entend par qualité. Dans le domaine de l'enseignement des langues, on a besoin de savoir, de façon claire et cohérente, quelles sont les choses qu'il « *faut* faire » et quelles procédures utiliser pour garantir qu'elles soient « faites *comme il faut* », ce qui veut dire qu'entre autres choses, on doit se demander :

- Quels critères peut-on appliquer aux processus de prise de décision, pour être sûrs que les curricula prennent en compte les facteurs appropriés ?
- Quels modèles peuvent servir de base pour mesurer la qualité des activités d'enseignement/apprentissage ?
- Quels sont les processus permettant de planifier, organiser et mettre en oeuvre l'enseignement/apprentissage ?

- Comment ces modèles et ces processus peuvent-ils être décrits et transmis pour que les personnes concernées les comprennent et soient à même de contribuer à leur définition et à leur développement ?
- Quelles sont en matière de qualité les responsabilités des différents acteurs qui participent aux activités d'apprentissage, c'est-à-dire les enseignants, apprenants, administrateurs, parents, etc. ?
- Quelles procédures adopter pour observer et recueillir les informations en retour, dans les activités d'enseignement/apprentissage ?
- Quelles procédures adopter pour le contrôle de la qualité ? Qui doit s'en charger ? Comment répercuter les résultats de ce contrôle de qualité dans les processus de planification et de mise en œuvre ?

Voici les questions qui ont été posées, parmi d'autres, dans un certain nombre de projets à moyen terme du CELV. L'enseignement et l'apprentissage des langues sont des sujets complexes qu'on ne peut réduire à un modèle unique et simpliste de qualité. Ils sont influencés par la personnalité des apprenants et des enseignants et par leur relation entre eux. Le contenu dépend également de ce qui se passe dans le monde autour d'eux et des thèmes de discussion qu'ils choisissent d'aborder. Malgré tout, il est important de se fixer des standards élevés et d'établir des critères qui permettent de juger la qualité de l'enseignement / apprentissage.

Dans ce chapitre, nous allons explorer quelques approches pour définir ce qu'il « faut » que les éducateurs de langues entreprennent et les outils et procédures pour qu'ils le fassent « comme il faut ».

Quelles sont les choses « qu'il faut faire » ?

Il n'y a pas de réponse à cette question qui soit définitive, gravée dans la pierre et valide en tous temps et dans n'importe quel contexte. Ce qu'il « faut faire » dans l'éducation aux langues dépend en grande partie de ce qu'en attend le monde éducatif et social. On peut dire que le domaine entier de l'assurance de qualité est un domaine extrêmement dynamique, en ce sens qu'il reflète les changements de paradigmes éducatifs et, d'autre part, les progrès dans la compréhension du concept de qualité entraînent à leur tour des changements dans les démarches éducatives.

Cette interaction se retrouve implicitement dans les tendances et préoccupations de l'éducation aux langues en général, c.-à-d. :

- L'accent mis sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, le souci qu'il y ait un vrai apprentissage et que les apprenants développent leur compétence communicative (comme on l'a vu dans les chapitres précédents de ce livre) ;

- L'évolution qui va dans le sens d'une standardisation et d'une cohérence d'approche dans l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences communicatives langagières (y compris socio-pragmatiques, interculturelles, etc.) pour toutes les langues, grâce au développement par le Conseil de l'Europe du *Cadre européen commun de référence* et des *Portfolios européens de langues*.
- La formation des enseignants qui, au lieu d'être axée uniquement sur la transmission des connaissances,
 - développe en eux des aptitudes, pour faciliter à leurs élèves l'acquisition des compétences communicatives, les rendre capables de découvrir de nouvelles connaissances et continuer à apprendre en dehors de la classe (voir aussi Vee Harris, 2001)
 - encourage de nouvelles attitudes, comme la disponibilité à continuer leur propre formation, ainsi qu'à partager la responsabilité de l'évaluation avec leurs élèves, stimulant ainsi leur développement en matière de compétences d'auto-évaluation
 - facilite le développement de nouveaux savoir-faire – l'acquisition de compétences partielles dans des domaines adjacents, comme les nouvelles technologies de l'information et de la communication (ainsi qu'il a été décrit en détail plus haut au chapitre 6 et, parmi plusieurs projets du CELV, dans le projet 1.3.1A *Les technologies de l'information et de la communication dans le cadre de l'apprentissage des langues à orientation professionnelle*, coordonné par Anthony Fitzpatrick et dans le projet 1.3.2 *Technologies de l'information et de la communication et l'apprentissage à distance*, coordonné par Daphne Goodfellow) ;
- Le souci de concevoir des ressources, facilitant le développement efficace des compétences communicatives et des aptitudes à l'étude
- L'intérêt croissant pour le développement des compétences interculturelles permettant de communiquer de façon appropriée au contexte (projet du CELV 1.2.3A *Compétence en communication interculturelle dans la formation d'enseignants*, coordonné par Ildikó Lázár ; voir aussi Grima-Camilleri, 2003 ; Huber-Kriegler, Lázár et Strange, 2003)
- L'encouragement donné au développement des compétences partielles (de préférence dans plusieurs langues), plutôt qu'à la maîtrise parfaite d'une seule langue ; la priorité donnée, non pas à la justesse grammaticale, mais à la capacité de communiquer de façon adaptée au contexte et une approche positive par rapport à l'évaluation en général (voir le projet 2.2.1 du CELV *Evaluation continue dans les classes de langues du secondaire inférieur – Développement de supports basés sur les TIC et sur des listes 'can do' adaptées à une présentation en portfolio*, coordonné par Angela Hasselgren et le projet 2.1.4 *Développement d'un kit pédagogique*, coordonné par Gábor Boldizsár).

Il existe une relation étroite entre ces changements de paradigmes éducatifs et la nécessaire évolution des mentalités chez les apprenants, les enseignants et les formateurs de maîtres, par rapport à *ce qu'est la qualité* dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues, dans l'évaluation des compétences linguistiques et dans la formation des enseignants.

Une fois qu'ont été définis les standards de qualité internes, c'est-à-dire dans l'établissement et entre professionnels concernés, il est important également de les transmettre au public de façon claire et transparente, pour qu'apprenants et parents puissent savoir ce qu'ils sont en droit d'attendre d'un cours, d'un programme d'étude, etc.

Comment savons-nous que nous faisons ce qu'il faut faire comme il faut?

A mesure que grandit l'intérêt porté, dans un environnement concurrentiel, à l'assurance de qualité, une gamme de systèmes a été développée pour permettre aux écoles et aux individus de comparer leurs résultats les uns par rapport aux autres et de se fixer des objectifs de perfectionnement permanent. En plus des systèmes bien connus de contrôle interne de qualité dits « durs » (c.-à-d. les examens, les inspections), on met maintenant de plus en plus l'accent, pour l'assurance interne de qualité, sur les systèmes dits « mous », tels que l'auto-évaluation, le conseil et la démarche de coopération. Nous allons explorer dans ce qui suit la façon dont ces systèmes sont reliés les uns aux autres et comment les initiatives individuelles et institutionnelles devraient s'accorder pour une approche holistique de la gestion de la qualité et de sa mise en valeur.

De l'évaluation individuelle à l'évaluation institutionnelle

Comme on l'a déjà dit ci-dessus, le développement des *Portfolios européens de langues*, basés sur l'*Echelle commune de référence* introduite par le Conseil de l'Europe, procure à l'apprenant un outil solide pour mettre en œuvre l'auto-évaluation de ses compétences communicatives dans des langues différentes, ainsi que de ses progrès dans le cadre institutionnel.

Au-delà du bénéfice évident pour l'apprenant individuel, on peut se demander en quoi consiste, généralement parlant, la plus-value du concept du *Cadre européen commun de référence* et du *Portfolio*.

Ils sont là pour permettre aux apprenants et aux écoles une approche cohérente à l'(auto-)évaluation de l'acquis langagier et des progrès réalisés, pour toutes les langues, même si le processus d'apprentissage individuel s'est effectué dans des environnements d'enseignement/apprentissage très divers.

En même temps, ils procurent aux écoles et aux enseignants un cadre pour établir des objectifs réalistes et mesurables, susceptibles d'être affinés par la négociation, c.-à-d. entre apprenants et enseignants ou bien entre l'école en tant que prestataire de cours de langues et le client institutionnel. Du point de vue de la gestion de la qualité, cela crée des conditions préalables au développement d'une approche cohérente et conséquente, vis-à-vis de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation d'une part et, d'autre part, de l'appréciation des pratiques d'enseignement par rapport aux objectifs.

Quel est le rôle de l'auto-évaluation de l'enseignant dans le processus d'assurance de qualité ? Au niveau individuel, l'auto-évaluation est souvent associée à la pratique réflexive et à la recherche-action, comme cela a déjà été signalé au chapitre 6. Elle peut jouer un rôle dans la participation à des projets innovants, dans la pratique en salle de classe ou dans toute activité entreprise dans ou par l'école. Dans la plupart des cas, elle fait partie intégrante des exercices de groupe dans l'auto-évaluation institutionnelle et elle est souvent complétée par l'observation des cours et le bilan interne entre collègues.

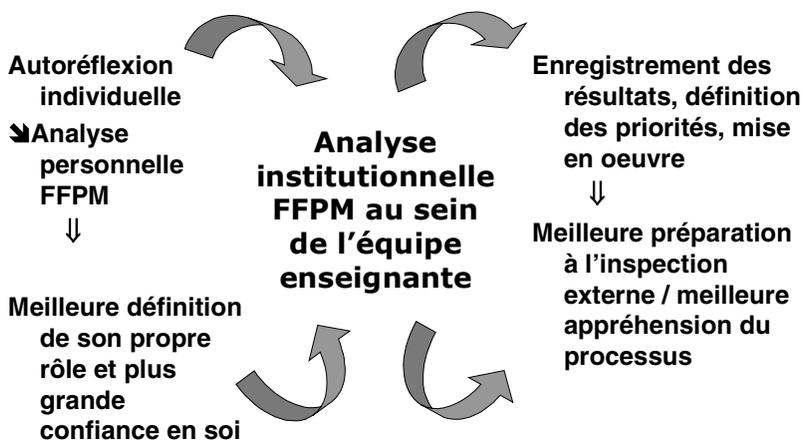
Contextes et fonctions de l'auto-évaluation institutionnelle

Le recours à l'auto-évaluation s'effectue principalement dans les contextes suivants :

- l'analyse de projets ou de programmes – pour « mesurer » les progrès et les résultats, par rapport aux objectifs de départ et aux étapes convenues (comme le montre Frank Heyworth, 2002, dans son *Guide de gestion de projets*);
- la préparation aux innovations que l'on se propose d'introduire – pour diagnostiquer les problèmes existants et documenter la nécessité du changement (Heyworth, 2003 a) ;
- la gestion de qualité au sein de l'établissement – pour analyser tous les aspects de l'activité de l'école, délimiter les domaines prioritaires à transformer et établir des plans d'action ;
- l'assurance de qualité interne – comme contrôle de qualité « de l'intérieur », par exemple en cas de préparation à l'inspection externe (contrôle de qualité « de l'extérieur »), c.-à-d. lorsqu'on veut adhérer à une organisation nationale ou internationale de qualité (Maxwell-Hyslop, 1999).

Quel que soit le contexte, l'élément essentiel pour rendre efficaces les efforts individuels et collectifs est le climat de confiance mutuelle au sein de l'établissement, ainsi que l'engagement de chacun (y compris la direction) de mener à bien le processus de transformation. Le fait d'encourager, dans l'éducation aux langues, une culture d'auto-évaluation liée à l'assurance de qualité est bénéfique tant au niveau individuel qu'au niveau institutionnel. Le diagramme ci-dessous illustre la relation qui existe entre ces deux niveaux.

Processus d'auto-évaluation



Quelles méthodes, quels instruments utiliser, pour mieux faire le point sur ce qu'on fait ?

En fonction du contexte et de la finalité de l'exercice d'évaluation, on peut choisir, parmi toute une série de méthodes et d'instruments à disposition, ce qui paraît le plus approprié.

En voici quelques exemples :

- les divers portfolios pour apprenants adaptés au groupe d'âge et au contexte éducatif du pays (comme on le montre dans les projets du CELV, en particulier le projet 2.7.1 *Assurance de qualité et auto-évaluation pour les établissements scolaires et les enseignants* - coordonné par Laura Muresan) ;
- les portfolios pour enseignants, les listes de repérage et questionnaires pour l'auto-évaluation de l'enseignant (voir Muresan, Heyworth, Matheidesz, Rose – ed.) pour les bilans entre collègues et l'observation de la classe (ibid.) ;
- les listes de repérage pour l'évaluation des programmes, comme celles qui ont été élaborées dans le projet 1.1.4. sur *L'enseignement de la langue du voisin en région frontalière – comment améliorer, dans les régions frontalières, les connaissances de la langue et de la culture du pays voisin et surtout comment profiter au maximum de leur proximité?*, – coordonné par Ruud Halink ;

- les listes de repérage pour le contrôle de qualité élaborées par les réseaux d'écoles de qualité et par les systèmes nationaux et internationaux d'assurance de qualité.

D'autres méthodes et techniques peuvent comprendre :

- des bilans avec l'ensemble du personnel enseignant ou avec des membres sélectionnés, en fonction de la situation, de l'objectif, de l'environnement
- des réunions de groupes témoins
- des entretiens formels ou informels
- l'observation des activités, des procédures et des personnes
- les enregistrements audio ou vidéo
- les questionnaires d'évaluation à l'adresse des usagers ou autres parties prenantes, etc.

Dans la plupart des cas, on utilisera probablement une combinaison d'instruments, de méthodes et de techniques, pour garantir la complémentarité et l'objectivité du recueil des données. La complexité de l'ensemble dépendra en grande partie du calendrier choisi et du niveau d'évaluation prévu.

Quel que soit le choix des instruments et le degré de complexité de l'opération, la règle d'or des exercices d'auto-évaluation, comme du contrôle externe de qualité, doit être une démarche éthique de confidentialité et d'utilisation des données obtenues. Ceci implique qu'on se pose des questions comme : Qui va avoir accès à l'information ? Comment celle-ci va-t-elle être utilisée ? Tout cela est-il suffisamment transparent et accessible dès le début à toutes les personnes concernées ?

Certification de qualité – L'évaluation faite de l'extérieur

Comme on vient de le dire, l'une des fonctions de l'auto-évaluation est de pouvoir se préparer au contrôle externe de qualité, à des fins d'agrément et de certification.

Pourquoi les écoles publiques et privées recherchent-elles à l'extérieur confirmation qu'elles font ce qu'il faut faire et qu'elles le font comme il faut ?

La raison principale peut être de pouvoir être reconnues sur le marché et d'en tirer des avantages commerciaux, d'acquiescer un label de qualité ou simplement l'autorisation de fonctionner (Heyworth F. 2003c). En outre, le rapport d'évaluation qui suit généralement une inspection complète peut contribuer à rehausser les standards de l'établissement. Il faut y ajouter également l'avantage qu'il y a à faire partie des réseaux d'écoles de qualité et d'augmenter ainsi les chances de se développer en tant qu'organisation, ce qui est un élément de progrès de plus en plus essentiel (Pedler et autres, 1991).

Quels sont les organismes externes agréés ?

En fonction du statut de l'établissement et du contexte local / national, il pourra s'agir des ministères de l'Éducation ou bien des organismes indépendants, des organisations nationales ou des organisations européennes ou internationales. En Grande-Bretagne par exemple, certaines écoles d'anglais sont agréées selon le programme d'agrément du British Council « English in Britain ». En Irlande, il y a ACELS, un système de qualité pour les écoles de langues publiques et privées. Dans un certain nombre de pays, spécialement en Europe centrale et orientale, il y a des associations nationales d'écoles de langues qui opèrent des systèmes d'assurance de qualité.

Un système d'assurance de qualité rigoureux a été développé par la prestigieuse Association paneuropéenne de services de langues de qualité – EAQUALS – (la plupart des organisations ont été partenaires ou contributeurs du projet 2.7.1 du CELV *Assurance de qualité et auto-évaluation pour les établissements scolaires et les enseignants*, coordonné par Laura Muresan).

A quels aspects s'attache-t-on dans une inspection externe ?

Une inspection est toujours une entreprise complexe. On peut trouver sur le Cd-rom *Assurance de qualité dans l'éducation langagière* (Muresan, Heyworth, Matheidesz, Rose – eds. 2003) des exemples d'outils utilisés à l'échelon européen dans différents contextes nationaux, aussi bien pour le secteur public que pour le secteur privé. Voici un aperçu des principaux éléments qu'un inspecteur de l'extérieur voudrait vérifier :

- Existe-t-il des normes de qualité clairement définies et sont-elles transmises à toutes les parties concernées (c.-à-d. le personnel et les apprenants) ?
- Y a-t-il adéquation entre théorie et pratique, notamment entre ce qu'on appelle des « standards élevés de qualité » dans un contexte donné et la pratique d'enseignement/apprentissage dans le même contexte ? Cela peut-il se comparer à la pratique et à la définition des normes de qualité dans d'autres contextes d'enseignement/apprentissage de langues ?
- Y a-t-il cohérence d'approche entre finalité, processus et évaluation ?
- Y a-t-il des mesures mises en place pour garantir le juste équilibre entre *flexibilité* (dans le cadre d'une approche centrée sur l'apprenant) et *cohérence* à l'échelon institutionnel (c.-à-d. dans la planification du processus d'enseignement/apprentissage et dans l'évaluation et l'auto-évaluation des progrès réalisés par les apprenants) ? En quoi consistent ces mesures, dans un environnement spécifique et comment sont-elles mises en œuvre dans la pratique ?
- Y a-t-il cohérence entre les promesses faites par l'école aux apprenants et l'enseignement tel qu'il est effectué en classe ?

- Les critères d'évaluation sont-ils transparents ? Existe-t-il des outils d'évaluation garantissant l'objectivité ?

Quel est le degré d'objectivité dans les systèmes dits « *durs* » ? Quelle sera l'orientation du contrôle externe de qualité ? En quoi est-il différent de ce qui se faisait auparavant ?

Comme on l'a déjà indiqué au chapitre 6 et au début de ce chapitre, il existe une préoccupation constante d'associer l'objectivité à une démarche de coopération et de consultation. Pour illustrer ce propos, citons un extrait des statuts de l'Association européenne EAQUALS :

Le programme d'inspection d'EAQUALS est bien plus qu'un système cohérent et efficace d'inspection des écoles ; il cherche à contribuer, de façon constructive et consultative, à améliorer la qualité des écoles inspectées, ainsi que l'enseignement des langues en général. C'est un système transparent – les écoles travaillent avec exactement les mêmes documents que les inspecteurs et le guide d'auto-évaluation, les visites de pré-inspection et les séminaires de formation sont conçus pour aider les écoles à accéder aux standards requis.

(EAQUALS, 2002 : pp 3-4)

Pourquoi cet intérêt croissant pour l'assurance de qualité dans l'éducation langagière ?

La finalité, c'est de garantir que l'apprentissage sera facilité, de façon significative, par l'enseignement des langues et que les standards d'apprentissage des langues et des processus d'enseignement seront constamment améliorés.

Par ailleurs, dans un environnement où la concurrence est très grande, où l'éventail des choix ouverts au public est toujours plus large et où le rapport « qualité/prix » est le souci constant de l'utilisateur, il y a une nécessité accrue, pour les prestataires de services de langues, de rendre des comptes en termes publics.

Dans l'éducation aux langues, on trouve davantage d'options que dans d'autres domaines – le choix toujours plus grand de langues entraîne automatiquement la question suivante : quelles langues choisir ? Et jusqu'à quel niveau ?

Le nombre croissant d'approches méthodologiques et d'options disponibles, le nombre plus grand de prestataires de langues augmentent encore *l'embaras du choix*.

Pour cette raison, la priorité donnée à l'assurance de qualité permet aux apprenants, parents et clients institutionnels de faire des choix plus justes, ou tout au moins plus éclairés, par rapport à ce qu'ils pensent être approprié à leurs besoins.

En même temps, au niveau socio-politique, on se préoccupe de plus en plus de donner des chances égales à l'apprentissage des langues les moins répandues ; d'assurer aux enseignants des standards élevés de formation, afin d'encourager la promotion de toutes les langues, y compris celles qui sont parlées dans les petits états et de garantir

également l'accès des catégories sociales moins favorisées à une éducation aux langues de qualité. Comme nous avons essayé de le montrer dans ce chapitre, le CELV a contribué très largement dans ce sens, avec plusieurs projets de son premier programme à moyen terme, créant ainsi les conditions préalables pour le nouveau programme à moyen terme – *Les langues pour la cohésion sociale*.

Bibliographie

EAQUALS, *Guide pour les institutions et les inspecteurs*, version 0.1, 2002

CAMILLERI-GRIMA, A., *Comme c'est bizarre! L'utilisation d'anecdotes dans l'apprentissage des compétences interculturelles*, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003

HALINK, R., RAASCH, A., SCHMITZ-SCHWAMBORN, G., SCHWARZ, U., *L'enseignement de la langue du voisin en région frontalière* (Cd-Rom), Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.

HARRIS, V., *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2001.

HEYWORTH, F., *Guide de gestion de projets*, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg 2002.

HEYWORTH, F., *L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues: études de cas*, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003a

HEYWORTH, F., « *Qualité et Cadre européen commun de Référence* » dans Muresan, L., Heyworth, F., et al – ed., 2003b.

HEYWORTH, F., « *Questionnaire de comparaison pour les systèmes d'inspection/audits* » dans Muresan, L., Heyworth, F., et al – ed., 2003c

HUBER-KRIEGLER, M., LAZAR, I., STRANGE, J., *Mirrors and Windows, An intercultural communication textbook* (uniquement disponible en anglais), Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003

MAXWELL-HYSLOP, H., « *Auto-évaluation scolaire : comment voyons-nous nos résultats?* », dans *ELT Management IATEFL SIG Newsletter*, décembre 1999.

MURESAN, L., HEYWORTH, F., MATHEIDESZ, M., ROSE, M., (ed.) *Assurance de qualité dans l'éducation langagière* (CD-Rom), Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003

MURESAN, L., « *Le Portfolio européen des langues* », dans Muresan, L., Heyworth, F., Matheidesz, M., Rose, M., – ed., 2003.

PEDLER, M., BURGOYNE, J., BOYDELL, T., *La compagnie d'apprentissage*, Maidenhead: McGraw-Hill, 1991.

Conclusion

Nous espérons que ce livre aura donné au lecteur un bon aperçu des travaux du CELV dans son premier programme à moyen terme et lui aura permis de porter sa réflexion sur des questions importantes pour le présent et l'avenir de l'enseignement des langues.

Presque tous les projets individuels ont fait l'objet d'une publication d'une sorte ou d'une autre, que ce soit un livre, un Cd-Rom ou un site Internet. On peut trouver une liste des projets dans l'annexe n° 1 et se procurer les différents ouvrages gratuitement auprès du CELV à Graz.

Pour ceux d'entre nous qui ont participé à ces travaux, la fin du premier programme est aussi le moment de faire le point. Sans mentionner le très impressionnant déploiement de travaux de recherche et développement, le fait d'avoir pris part à un travail de collaboration internationale et multiculturelle a été une expérience passionnante et enrichissante. Les groupes d'experts, venus des 33 Etats membres ayant signé l'Accord partiel, ont participé aux ateliers dans un climat général de bonne harmonie et toujours avec la volonté de faire en sorte que les idées présentées soient effectivement mises en oeuvre et propagées.

Le second programme à moyen terme commence en 2004, il porte le titre suivant : *Les langues pour la cohésion sociale: l'éducation aux langues pour une Europe multilingue et multiculturelle* ; un grand nombre de thèmes décrits dans cet ouvrage sont en fait des travaux en cours et seront poursuivis dans le nouveau programme, en même temps que seront abordés d'autres thèmes visant tous à garantir que la mission du CELV – contribuer au développement et à la diffusion des bonnes pratiques dans l'enseignement des langues – sera bien remplie.

Annexe n° 1

Liste des projets – programme à moyen-terme du CELV 2000-2003

- 1.1.1 Recueil de descriptions de cas d'approches innovantes dans l'organisation et le format de l'enseignement des langues
Coordination: *Frank Heyworth, Suisse*
- 1.1.2 Apprendre efficacement plus d'une langue: l'enseignement et l'apprentissage d'une troisième langue en Europe. Exemple: l'allemand en tant que deuxième langue étrangère après l'anglais
Coordination: *Gerhard Neuner, Britta Hufeisen, Allemagne*
- 1.1.3 L'organisation de l'enseignement des langues dans les petits Etats
Coordination: *Francesca Junyent Montagne, Andorre*
- 1.1.4 L'enseignement de la langue du voisin en région frontalière – comment améliorer, dans les régions frontalières, les connaissances de la langue et de la culture du pays voisin et surtout comment profiter au maximum de leur proximité?
Coordination: *Ruud Halink, Pays-Bas*
- 1.1.5. L'alphabetisation comme correspondance – une approche intégrée à l'alphabetisation multilingue
Coordination: *Valerie Sollars, Malte*
- 1.1.6 L'apprentissage et l'enseignement de langues étrangères dans le contexte de villes jumelées
Coordination: *Gilbert Dalgalian, France*
- 1.1.7 Les centres de ressources de langues
- 1.2.1 L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum
Coordination: *Michel Candelier, France*
- 1.2.2 Médiation culturelle et didactique des langues
Coordination: *Geneviève Zarate, France*
- 1.2.3 Compétence en communication interculturelle dans la formation d'enseignants
Coordination: *Ildikó Lázár, Hongrie*
- 1.2.4 Médiation entre théorie et pratique dans le contexte de différentes cultures d'apprentissage et des langues
Coordination: *David Newby, Autriche*

- 1.2.5 ODYSSEUS – La deuxième langue dans le lieu de travail. Les besoins linguistiques pour les travailleurs migrants: l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles
Coordination: *Matilde Grünhage-Monetti, Allemagne; Elwine Halewijn, Pays-Bas*
- 1.2.6 Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage de langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes
Coordination: *Anne-Brit Fenner, Norvège*
- 1.2.9 Développement d'une base de données interactive sur les anecdotes interculturelles
Coordination: *Antoinette Camilleri Grima, Malte*
- 1.3.1 Les technologies de l'information et de la communication dans le cadre de l'apprentissage des langues à orientation professionnelle
Coordination: *Anthony Fitzpatrick, Allemagne*
- 1.3.2 Technologies de l'information et de la communication et l'apprentissage à distance
Coordination: *Daphne Goodfellow, France*
- 1.3.3 Les technologies de l'information et de la communication et les jeunes apprenants de langues
Coordination: *Valerie Sollars, Mario Camilleri, Malte*
- 1.4.1 La gestion de projets innovants dans l'enseignement/l'apprentissage des langues
Coordination: *Frank Heyworth, Suisse*
- 2.1.1 Le statut des enseignants de langues
Coordination: *Péter Rádai, Hongrie*
- 2.1.2 Face à l'avenir: les enseignants en langues à travers l'Europe
Coordination: *Frank Heyworth, Suisse*
- 2.1.4 Développement d'un kit pédagogique
Coordination: *Gábor Boldizsár, Hongrie*
- 2.2.1 Evaluation continue dans les classes de langues du secondaire inférieur – Développement de supports basés sur les TIC et sur des listes 'can do' adaptées à une présentation en portfolio
Coordination: *Angela Hasselgreen, Norvège*
- 2.2.2 Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langue en Europe
Coordination: *Veronica Harris, Royaume-Uni*
- 1.2.8, 2.3.2, 2.5.1 Collections thématiques sur « L'éveil interculturel », « L'autonomie de l'apprenant » et « L'enseignement précoce des langues »
Coordination: *David Newby, Autriche*

2.7.1. Assurance de qualité et auto-évaluation pour les établissements scolaires et les enseignants

Coordination: *Laura Muresan, Roumanie*

Annexe n° 2

List of ECML publications / Liste des publications du CELV (Premier programme à moyen-terme)

1. BOLDIZSÁR Gábor, *An introduction to the current European context in language teaching*, ECML Research and Development reports series, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2003.
2. BOLDIZSAR Gábor, *Introduction au contexte européen actuel de l'enseignement de langues*, Série de rapports Recherche et Développement du CELV, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2003.
3. CAMILLERI Grima Antoinette, *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence / Comme c'est bizarre! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2002.
4. CAMILLERI Mario, SOLLARS Valerie, *Information and Communication Technologies and young language learners*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages [CD-Rom], 2003.
5. CAMILLERI Mario, SOLLARS Valerie, *Les technologies de l'information et de la communication et les jeunes apprenants de langues*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes [CD-Rom] [à paraître en 2004].
6. CANDELIER Michel, *Janua Linguarum – The Gateway to languages – The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages [forthcoming, 2004].
7. CANDELIER Michel, *Janua Linguarum – La porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes 2003.
8. COUNCIL OF EUROPE, *Languages at the Council of Europe / Les langues vivantes au Conseil de l'Europe*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages [CD-Rom], 2003.
9. DALGALIAN Gilbert, *L'apprentissage et l'enseignement des langues dans le contexte des villes jumelées*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2003.
10. DALGALIAN Gilbert, *Language learning and teaching in the context of twin cities*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages Council of Europe / European Centre for Modern Languages [forthcoming, 2004].

11. DROUGAS Alex, WESTHOFF Gerard, *Content design and methodology of seminars, workshops and congresses*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2002.
12. DROUGAS Alex, WESTHOFF Gerard, *Méthodologie et organisation de séminaires, d'ateliers et de conférences*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2002.
13. FENNER Anne-Brit, *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2001.
14. FENNER Anne-Brit, *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2002.
15. FITZPATRICK Anthony, *Information and Communication Technologies in vocationally oriented language learning*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2003.
16. FITZPATRICK Anthony, *Les technologies de l'information et de la communication dans le cadre de l'apprentissage des langues à orientation professionnelle*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes [à paraître en 2004].
17. GOODFELLOW Daphne, *Information and Communication Technologies and distance language learning / Les technologies de l'information et de la communication et l'apprentissage des langues à distance* Council of Europe / European Centre for Modern Languages [CD-Rom], 2003.
18. GRÜNHAGE-MONETTI MATILDE, HALEWIJN Elwine, HOLLAND Chris, *ODYSSEUS – Second language at the workplace: Language needs of migrant workers: organising language learning for the vocational/workplace context*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages [book + CD-Rom], 2003.
19. GRÜNHAGE-MONETTI Matilde, HALEWIJN Elwine, HOLLAND Chris, *ODYSSEUS – la deuxième langue dans le lieu de travail: Les besoins linguistiques pour les travailleurs migrants: l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes [livre + CD-Rom] [à paraître en 2004].
20. HALINK Ruud, RAASCH Albert, SCHMITZ-SCHWAMBORN Gabriele, SCHWARZ Ulrike, *Neighbouring languages in border regions / La langue du voisin en région frontalière*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, [CD-Rom] 2003.

21. HARRIS Vee, *Helping learners learn: exploring strategy instruction in the language classrooms across Europe*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2001.
22. HARRIS Vee, *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2002.
23. HASSELGREEN Angela, *Bergen 'Can Do' project*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages [book + CD-Rom] 2003.
24. HEYWORTH Frank, *A guide to project management*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2002 [book + CD-Rom].
25. HEYWORTH Frank, *Guide de gestion de projets*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2002 [livre + CD-Rom].
26. HEYWORTH Frank, *The organisation of innovation in language education. A set of case studies*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2003.
27. HEYWORTH Frank, *L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues: études de cas*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes [à paraître, 2003].
28. HEYWORTH Frank, *Facing the Future: Language Educators across Europe*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2003.
29. HEYWORTH Frank, *Face à l'avenir: les enseignants en langues à travers l'Europe*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes [à paraître, 2004].
30. HEYWORTH Frank, CAMILLERI GRIMA Antoinette, CANDELIER Michel, FITZPATRICK Anthony, HALINK Ruud, MURESAN Laura, NEWBY David, *Challenges and Opportunities in Language Education: The Contribution of the European Centre for Modern Languages 2000 - 2003*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2003.
31. HEYWORTH Frank, CAMILLERI GRIMA Antoinette, CANDELIER Michel, FITZPATRICK Anthony, HALINK Ruud, MURESAN Laura, NEWBY David, *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues: les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000 - 2003*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2003.
32. HUBER-KRIEGLER Martina; LÁZÁR Ildikó; STRANGE John, *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2003.

33. JUNYENT MONTAGNE, Francesca, *The organisation of language education in small states / L'organisation de l'enseignement des langues dans les petits Etats*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2003.
34. LÁZÁR Ildikó, *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2003.
35. LAZAR Ildikó, *Intégrer la compétence communicative interculturelle dans la formation des enseignants de langues*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes [à paraître, 2004].
36. MORO Bernard, *Web literacy / Alphabétisation à l'outil Internet*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, [CD-Rom], 2003.
37. MURESAN Laura, *Quality management in language education / Assurance de qualité dans l'éducation langagière*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, [CD-Rom], 2003.
38. NEUNER Gerhard, HUFEBISEN Britta, *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach English*, Europarat / Europäisches Fremdsprachenzentrum, 2003.
39. NEUNER Gerhard, HUFEBISEN Britta, *The concept of plurilingualism – Learning subsequent languages – German after English*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2003.
40. NEUNER Gerhard, HUFEBISEN Britta, *Le concept du plurilinguisme – Apprendre une troisième langue – L'allemand après l'anglais*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes & Goethe Institut Inter Nationes [à paraître, 2004].
41. NEWBY David, *Mediating between theory and practice in the context of different learning cultures and languages*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe, 2003.
42. NEWBY David, *Médiation entre théorie et pratique dans le contexte de différentes cultures d'apprentissage et des langues*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes [à paraître, 2004].
43. NEWBY David, *Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis im Kontext verschiedener Lernkulturen und Sprachen*, Europarat / Europäisches Fremdsprachenzentrum, 2003.
44. NEWBY David, *Thematic collections: Presentation and evaluation of work carried out by the ECML from 1995 to 1999*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2003.

45. NEWBY David, *Collections thématiques: Présentation et évaluation des travaux menés par le CELV de 1995 à 1999*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2003.
46. RÁDAI Péter, *The status of language educators*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2003.
47. RADAI Péter, *Le statut des enseignants en langues*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes [à paraître, 2004].
48. SOLLARS Valerie, *Issues in multi-literacy*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages, 2002.
49. SOLLARS Valerie, *Aspects de l'alphabétisation multilingue*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes [à paraître, 2004].
50. ZARATE Geneviève, *Cultural mediation and language learning and teaching*, Council of Europe / European Centre for Modern Languages [forthcoming, 2003].
51. ZARATE Geneviève, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2003.

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

AUSTRALIA/AUSTRALIE

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

BELGIUM/BELGIQUE

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

Jean de Lannoy

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

CANADA

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

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

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

DENMARK/DANEMARK

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

FINLAND/FINLANDE

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

FRANCE

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

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

GERMANY/ALLEMAGNE

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

GREECE/GRÈCE

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

HUNGARY/HONGRIE

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

ITALY/ITALIE

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

NETHERLANDS/PAYS-BAS

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

NORWAY/NORVÈGE

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

POLAND/POLOGNE

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

PORTUGAL

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

SPAIN/ESPAGNE

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

SWITZERLAND/SUISSE

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

Adec - Van Diermen

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

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

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

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

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

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

F-67075 Strasbourg Cedex

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