

Face à l'avenir
Les enseignants en langues à travers l'Europe

Véronique Dupuis

Frank Heyworth

Ksenija Leban

Margit Szesztay

Teresa Tinsley

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise:

Facing the future – Language educators across Europe
ISBN 92-871-5261-6

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

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, Graz
Traduction: Austria Sprachendienst, Vienne
Imprimerie: Bacherneegg, Kapfenberg

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

ISBN 92-871-5262-4
© Conseil de l'Europe, septembre 2003

Préface

Cet ouvrage est issu d'un projet du Centre européen pour les langues vivantes portant sur l'avenir de l'enseignement des langues et son impact sur les enseignants, leur formation initiale et leur développement professionnel continu. Il s'appuie sur un «groupe de réflexion» initial en 1999 et deux ateliers qui ont eu lieu à Graz en 2001 et 2002. Les idées et les opinions des participants ont enrichi et influencé ces travaux et la «voix» des enseignants se fait entendre à travers les multiples citations de leurs contributions dans le présent ouvrage. L'équipe de projet tient à les remercier de leur apport vital.

L'équipe de projet regroupe des personnes venant de contextes et d'environnements professionnels divers. Teresa Tinsley est responsable de la Communication et des Publications au sein du CILT – le Centre d'information sur l'enseignement et la recherche linguistiques – à Londres, Ksenija Leban travaille comme interprète indépendante et enseignante à Ljubljana; Véronique Dupuis est directrice de l'école Eurocentres à La Rochelle; Margit Szesztay travaille dans le domaine de la formation des enseignants au CETT, le Centre de formation des enseignants d'anglais à Budapest; et Frank Heyworth est secrétaire général d'EAQUALS. L'éventail des contextes locaux et professionnels trouve son reflet dans le livre, qui présente sous différents angles et avec des accents divers les questions fondamentales de l'avenir de l'enseignement des langues et leur impact sur la profession des formateurs en langues.

Sommaire

Préface	3
Introduction – Un nouveau paradigme pour l’enseignement des langues <i>Frank Heyworth</i>	7
Partie I: Un agenda pour l’enseignement des langues	17
Chapitre 1: Le contexte interculturel	19
Section 1: Diversité linguistique et interculturelle pour l’Europe <i>Véronique Dupuis</i>	19
Section 2: Politiques linguistiques pour une société multiculturelle <i>Teresa Tinsley</i>	41
Chapitre 2: L’enseignement des langues pour le développement individuel <i>Teresa Tinsley</i>	53
Intermezzo – Paroles d’enseignants	67
Partie II: Profession: enseignant en langues	71
Chapitre 3: Le profil professionnel des enseignants en langues <i>Ksenija Leban</i>	73
Chapitre 4: Connaissances et ressources pour les enseignants en langues <i>Frank Heyworth</i>	105
Chapitre 5: Formation initiale des enseignants – une approche développementale <i>Margit Szesztay</i>	111
Conclusion	123
Le défi de la qualité <i>Frank Heyworth</i>	123
Annexes	131
Questionnaires sur les rôles des enseignants et analyse des résultats <i>Sarolta Berke</i>	131
Les enseignants face à l’avenir – Questionnaire	133
Paroles d’enseignants – Questionnaire pour les entretiens	135
Paroles d’enseignants – Analyse des questionnaires ouverts	137
Le travail, les rôles et les tâches des enseignants en langues – Résultats d’un questionnaire	147
Références bibliographiques	160

Introduction –

Un nouveau paradigme pour l'enseignement des langues

Frank Heyworth

Buts et objectifs

- Proposer un éventuel nouveau paradigme pour l'enseignement des langues, en mettant l'accent sur la contribution essentielle que pourraient apporter les enseignants en langues (a) pour favoriser le développement d'une société multiculturelle et de compétences interculturelles et (b) pour explorer leur rôle éducatif;
- réfléchir aux possibilités de mise en pratique de cette vision plus large des objectifs de l'enseignement des langues;
- aboutir à une description personnalisée et vivante de la variété des tâches assumées par les enseignants en langues, des rôles qu'ils jouent, des connaissances et des aptitudes dont ils doivent disposer et des questions auxquelles ils sont confrontés aujourd'hui et prédire les changements susceptibles d'intervenir dans ces domaines au cours des 5 à 10 années à venir;
- promouvoir la discussion et le débat sur les implications des aspects ci-dessus pour les programmes de formation des enseignants et pour la politique de l'enseignement des langues en général.

Un nouveau paradigme pour l'enseignement des langues?

Une question clé de cette étude des futures exigences de la formation des enseignants consiste à explorer le besoin d'innovation. Les enseignants continueront-ils *grosso modo* à faire ce qu'ils ont toujours fait? – auquel cas les besoins futurs seraient d'ordre organisationnel et logistique, afin d'améliorer la situation dans le cadre des paramètres existants. Ou bien la nature même du travail de l'enseignant en langues va-t-elle

changer, de sorte qu'un nouveau paradigme pour la profession deviendra nécessaire?¹
Et si tel est le cas, quels nouveaux éléments viendront affecter leur travail?

Dans le premier chapitre, Teresa Tinsley soulève la question du type d'enseignement linguistique adapté à une société multilingue – comment satisfaire les besoins d'une communication efficace? Quelle peut être la contribution des enseignants en langues au développement d'une société plurielle tolérante et harmonieuse? Elle considère que le modèle actuel, consistant à enseigner relativement bien une langue européenne majeure – généralement l'anglais dans les pays non anglophones – et peu efficacement une autre langue européenne comme deuxième langue étrangère, ne correspond pas aux réalités de la société d'aujourd'hui.

Dans la contribution de Margit Szesztay, le rôle de l'enseignant en langues a été défini dans un sens très large; outre la tâche d'enseigner des aptitudes linguistiques communicatives – qui restera la tâche centrale, elle a défini une série d'autres domaines dans lesquels les enseignants en langues occupent une position privilégiée par rapport aux enseignants d'autres matières et qui leur ouvrent des possibilités d'inclure des activités favorisant le développement individuel de l'apprenant, aussi bien en tant qu'apprenant que sur le plan humain, et susceptibles de le sensibiliser à des questions importantes pour la société.

Avons-nous donc besoin d'un nouveau paradigme pour l'enseignement des langues? Afin de réfléchir à cette question, nous devons explorer les principes et les paramètres que nous appliquons actuellement à l'enseignement des langues et voir quels nouveaux aspects vont émerger si nous définissons les objectifs d'une manière différente et plus large. Les enseignants en langues et les personnes qui, de nos jours, décident des programmes et des ressources me semblent travailler sur la base d'une série de suppositions explicites et implicites concernant les questions suivantes:

- Quelles sont les langues enseignées dans les écoles et avec quels objectifs?
- Quelles sont les approches didactiques et méthodologiques utilisées?

1 Il peut être intéressant d'examiner l'innovation à la lumière des théories de Kuhn sur le changement de paradigme. Même si Kuhn parlait de changement dans le domaine scientifique et n'était pas persuadé que sa théorie pouvait également s'appliquer aux sciences sociales, il n'en est pas moins utile de se demander si l'enseignement des langues se trouve dans une phase de progrès scientifique «normal» ou dans une période de «crise». Kuhn décrit un paradigme comme un jeu de principes et de règles largement acceptés par le groupe scientifique ou professionnel impliqué dans un domaine d'activité. Pendant certaines périodes qu'il qualifie de «normales», l'activité scientifique s'attache à perfectionner les principes et les règles, à développer de nouveaux instruments pour les appliquer plus efficacement et à résoudre les problèmes et les «casse-tête». Dans les périodes de crise, les règles et principes établis ne semblent plus constituer une base fiable pour la poursuite des activités – dans la recherche scientifique, ils ne permettent plus d'expliquer de façon satisfaisante les faits observés. Dans le cas typique, de nouvelles découvertes proposent un nouveau paradigme qui se heurte généralement tout d'abord à une forte résistance, mais qui, une fois accepté, devient la norme qui va ensuite être élaborée et développée. Kuhn qualifie ces moments de révolutions scientifiques.

- Quel est le contenu de l'enseignement des langues – de quoi parlent et que lisent les apprenants et les enseignants en langues?

Je tenterai d'examiner chacun de ces aspects et de constater dans quelle mesure les principes actuels constituent une base adéquate pour l'avenir.

Quelles sont les langues enseignées dans les écoles et avec quels objectifs?

*Extrait d'un document de stratégie produit pour le Conseil de l'Europe dans le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*¹

Les réponses politiques à la question du multilinguisme se situent entre les deux extrémités d'une suite continue de positions et d'orientations: d'un côté, les politiques de réduction de la diversité et, de l'autre, le maintien et le développement de la diversité. On peut poursuivre l'une comme l'autre au nom de l'amélioration potentielle de la mobilité internationale, de l'intercompréhension et du développement économique.

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

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

Quel serait l'impact de l'application des propositions du Conseil de l'Europe sur une approche plurilingue et pluriculturelle à l'enseignement des langues?

Dans les pays non anglophones, l'anglais est la première langue principale enseignée et apprise. Il devient de plus en plus une lingua franca internationale, que l'on apprend pour des raisons pratiques – pour les voyages, le travail dans des sociétés internationales, l'utilisation d'Internet et l'accès à la littérature scientifique et

¹ Byram, Michael et Jean-Claude Beacco, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, avril 2003.

technique. Cela signifie qu'il est utile de l'apprendre et de l'enseigner d'une manière communicative, qu'un niveau de compétence relativement élevé est nécessaire et que la présence de la langue dans l'environnement offre une foule d'occasions de l'acquérir et de l'apprendre en dehors du contexte de la classe. Il n'est pas spécifiquement nécessaire de faire le lien entre l'étude de la version internationale de la langue et la culture et la civilisation des pays anglophones et la raison de maintenir l'anglais comme langue essentielle ne s'applique que tant qu'il n'est pas remplacé par l'arabe, le chinois ou l'espagnol comme principale langue internationale.

Dans le cas typique en Europe, les élèves apprennent une «deuxième langue étrangère». Ceci soulève un certain nombre de questions – pourquoi une deuxième langue et pas une troisième, une quatrième ou une cinquième? Quel est le niveau de compétence réalisable ou souhaitable? La langue doit-elle être apprise pour un sous-ensemble d'objectifs de communication appliqués à l'apprentissage d'une lingua franca? Si les objectifs visés sont des «compétences partielles», de quelles compétences s'agit-il et quel est le niveau à atteindre? Les objectifs doivent-ils se concentrer sur les aptitudes réceptives et laisser de côté les aptitudes de production? Pourquoi la deuxième langue est-elle généralement une autre langue d'Europe occidentale? Quelle place devrait revenir aux langues ancestrales?

A un autre niveau, nous devons nous interroger sur les objectifs plus élevés dans lesquels s'inscrit l'enseignement des langues. Parmi ces objectifs, il pourrait y avoir:

- le développement d'une citoyenneté européenne, où l'Européen cultivé comprendrait plusieurs langues, serait capable de suivre des études et de voyager dans de nombreux pays, connaîtrait et respecterait un grand nombre de nationalités et de cultures nationales différentes;
- la conviction que la connaissance de diverses langues constitue un facteur puissant pour le développement intellectuel, encourageant l'ouverture et la souplesse d'esprit et contribuant au développement d'autres aptitudes;
- l'adhésion à l'idée de l'apprentissage des langues tout au long de la vie, considérant qu'il est peu probable que les écoles puissent prédire exactement de quelles langues leurs élèves auront besoin plus tard et que l'objectif doit donc consister à les former au bon apprentissage des langues, pour qu'ils soient capables d'acquérir une langue particulière lorsque le besoin s'en présente;
- l'idée que l'étude des langues ouvre des possibilités pour acquérir de l'indépendance et de l'autonomie en tant qu'apprenant et qu'une langue peut être apprise d'une façon qui encourage la coopération et d'autres valeurs sociales.

Ces objectifs peuvent être combinés aux approches actuelles à l'enseignement des langues, mais il serait naïf d'imaginer que nous pouvons répondre aux besoins futurs simplement en supposant que nous enseignerons les mêmes langues pour les mêmes raisons et aux mêmes niveaux qu'aujourd'hui.

Quelles sont les approches didactiques et méthodologiques utilisées? La méthodologie communicative et au-delà ...

Tout d'abord une remarque personnelle: lorsque j'ai commencé à enseigner l'anglais dans les années 1960, ce métier était considéré comme relativement simple. Les professeurs enseignaient la grammaire et la structure et l'apport linguistique servait à illustrer des schémas structurels. La compétence structurelle était complétée par l'utilisation appliquée sous forme de dialogues structurels et la méthode d'instruction utilisait les exercices afin de mettre en place des automatismes de l'usage correct de la langue. Le choix des supports utilisables se limitait à une préférence pour la couverture rouge ou verte des deux manuels disponibles.

Quelques révolutions méthodologiques plus tard, le métier est théoriquement devenu beaucoup plus complexe. Outre la formation aux compétences structurelles, les enseignants sont censés être conscients de l'importance des compétences socio-linguistiques, interculturelles et pragmatiques (et avoir lu ce qui est dit à ce propos dans le Cadre européen commun de référence); les compétences linguistiques sont définies de façon bien plus détaillée et les enseignants doivent savoir développer des aptitudes lexicales et prosodiques.

Diverses approches didactiques ont été développées, dont les méthode PPP – présentation, pratique et production / ou dans l'ordre inverse avec une approche basée sur des tâches précises – ou ESA – «engage, study, activate» / engagement, étude, activation. On comprend mieux aujourd'hui l'importance des approches cognitives et réflexives, ainsi que la nécessité de créer un environnement d'apprentissage assurant un soutien affectif.

Il ne s'agit pas ici de regretter l'époque où les choses étaient moins complexes, mais de réaliser qu'il est difficile pour les enseignants de développer une approche pédagogique opérationnellement efficace, susceptible d'être traduite en décisions pratiques concernant le programme et les plans d'enseignement. Il n'est donc pas étonnant que beaucoup d'enseignants adoptent une approche «éclectique». Dans le meilleur des cas, cela signifie être en mesure d'appliquer une vaste gamme d'approches didactiques, en fonction des besoins de l'individu et du groupe; les enseignants sont capables d'impliquer les apprenants dans des décisions portant sur le contenu et l'approche, d'encourager leur autonomie et de négocier le programme. Malheureusement, cela peut également conduire à choisir – de manière pas tout à fait arbitraire – l'activité qui permettra d'occuper intensément ou agréablement la classe.

Dans ce contexte, il est évident que l'on ne peut pas proposer aux enseignants en langues de tâches supplémentaires, liées aux aspects du multilinguisme, de la compétence interculturelle, du développement de l'apprentissage autonome, etc., sans accompagner cela d'un ensemble d'approches didactiques et méthodologiques praticables.

Quel est le contenu de l'enseignement des langues – de quoi parlent et que lisent les apprenants et les enseignants en langues?

Nous considérons qu'il y a une caractéristique unique qui distingue l'enseignement des langues de celui d'autres matières; puisque sa grande priorité consiste à enseigner un moyen de communication, il y a, notamment dans les cours «généraux» de langues, une grande liberté pour le choix du contenu de la communication. Voici quelques choix typiques:

- Enseignement portant sur le ou les pays où l'on parle la langue cible – «Landeskunde». Ceci est motivé par la conviction qu'il est impossible de bien utiliser une langue étrangère sans une connaissance plus profonde de la culture dont elle est issue, que la langue exprime une vision particulière du monde et que l'apprenant idéal l'assimilera au point d'acquérir une compétence de niveau «langue maternelle». Dans bien des cas, l'argument conduisant à apprendre une langue plutôt qu'une autre est l'idée que la société qu'elle représente possède des valeurs culturelles particulières – l'anglais pour la démocratie, l'allemand pour la rigueur scientifique, le français pour la philosophie.¹ Ceci englobait souvent par le passé une perception stéréotypée de la culture cible, telle que l'image nostalgique d'une France peuplée de cyclistes avec un béret sur la tête et une baguette sous le bras, ou celle d'une Angleterre pleine d'hommes d'affaires à moustache et au chapeau melon. Cette représentation est/était souvent fortement influencée par l'idée que l'apprenant se fait de sa propre culture.
- Enseignement de la littérature de la culture cible – la motivation étant ici très similaire à la précédente; cela vaut la peine d'apprendre la langue afin d'avoir accès aux sommets de sa civilisation, incarnés par les grands écrivains. Implicitement, ceci pose des objectifs très élevés en termes de compétence linguistique, puisqu'il faut une connaissance très développée de la langue pour apprécier, par exemple, Racine en langue originale.
- Enseignement de la langue pour la vie quotidienne – le contenu du cours de langues imagine l'apprenant soit comme voyageur dans un pays de la langue cible, ou comme quelqu'un qui y vit ou y suit des études. Ceci correspond souvent à la réalité et permet à l'enseignant de choisir des sujets et des exemples de langage reflétant la vie quotidienne et l'utilisation naturelle de la langue.
- Choix du contenu des cours de langues en fonction des sujets présentant un intérêt général pour l'apprenant, en intégrant ses idées et ses opinions – des sujets tels que la protection de l'environnement et d'autres thèmes sociaux et économiques. Ceci crée un vecteur naturel d'apprentissage communicatif de la langue, impliquant que si l'on veut apprendre à communiquer dans une langue étrangère, on aura envie de parler des mêmes choses que dans son propre pays.

1 Cf. Neuner, Gerhard, dans *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Conseil de l'Europe, 1997.

Chacune de ces approches a sa justification; il est naturel que l'enseignement des langues reflète des jugements de valeur tels qu'impliqués dans les deux premiers choix et les deux derniers sont dictés par le bon sens.

Néanmoins, si nous voulons examiner les besoins des enseignants en langues à l'avenir, cela vaut la peine d'explorer d'autres objectifs et approches possibles.

■ **Développement d'une compétence générale d'apprentissage des langues en tant que pas vers l'encouragement du plurilinguisme**

Ceci reviendrait à modifier l'axe des programmes d'apprentissage des langues de façon à ce que l'objectif ne consiste plus seulement à enseigner une langue donnée, mais à former les apprenants au bon apprentissage des langues, afin qu'ils sachent évaluer leurs besoins et désirs par rapport aux langues qu'ils souhaitent étudier et choisir leur approche pour l'acquisition de ces aptitudes. Ils seraient conscients du concept des compétences partielles, de la différence entre les aptitudes de réception et de production, disposeraient de stratégies pour décider s'ils ont besoin, par exemple, de simples connaissances linguistiques de survie pour les voyages ou d'aptitudes avancées de lecture sans, ou sans grande, compétence orale. Cela impliquerait l'intégration d'une réflexion sur l'apprentissage de la langue aux activités des programmes de langues. Des programmes de sensibilisation linguistique et des cours enseignant plusieurs langues de la même famille pourraient venir compléter ou remplacer l'enseignement d'une langue unique.

■ **Développement d'une conscience interculturelle comme précondition de la tolérance et du respect d'autres cultures**

A cet effet, il faudrait intégrer les différences culturelles et la notion de l'altérité à l'enseignement de la langue. Cela supposerait que l'on transcende le genre de stéréotypes souvent véhiculés dans les cours de langues; une approche thématique à l'enseignement des langues pourrait inclure des programmes d'éveil linguistique¹ pour jeunes enfants, où la découverte des différences entre les langues sert d'approche pour sensibiliser au concept de la différence et pour faire accepter l'altérité d'une manière générale. A un niveau plus avancé, l'enseignement des langues pourrait englober certaines techniques d'approches anthropologiques à l'exploration de l'identité et de la différence culturelles.² Et dans l'enseignement ordinaire des langues, il y a de nombreux exemples de l'utilisation de la comparaison et du contraste dans le but de

1 Michel Candelier, «L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum», Projet du CELV n° 1.2.1. (2000-2003), <www.ecml.at/activities/projectdetails.asp?p=8>, <<http://jaling.ecml.at/>>.

2 Cf. Roberts, Celia, «Language and cultural issues in innovation: the European dimension», dans Rea-Dickins et Germaine, *Managing Evaluation and Innovation in Language Teaching*, 1998, montrant que l'application de concepts anthropologiques ouvre une dimension supplémentaire d'exploration culturelle aux étudiants lors de leur année à l'étranger.

sensibiliser les apprenants à leurs propres préconceptions et à identité culturelles, tout en apprenant à apprécier d'autres manières de voir le monde.

Cette approche comporterait certains dangers: celui d'essayer de faire de l'ingénierie sociale d'amateur, de supposer que les enseignants en langues ne sont pas eux aussi affectés par des préjugés interculturels et peut-être de supposer que le fait de connaître la langue d'autrui favorise automatiquement la compréhension et le respect. Il faudrait disposer d'une description bien plus appropriée des différences culturelles et des compétences interculturelles pour pouvoir en assurer l'enseignement en liaison avec un apprentissage fructueux de la langue. Toutefois, je ne pense pas que nous pouvons préconiser avec force une place cruciale de l'enseignement des langues au sein de l'enseignement général sans examiner sérieusement comment ceci pourrait être réalisé avec succès.

■ **Le développement de compétences générales d'apprentissage à travers la promotion d'approches réflexives à la tâche d'apprendre une langue**

Les développements récents dans le domaine des approches à l'apprentissage et à l'enseignement de la langue et dans celui de la formation des enseignants ont souligné l'importance d'approches réflexives pour le développement d'une «expertise». La combinaison de l'apprentissage systématique et l'intégration des connaissances et aptitudes d'une manière permettant une application intuitive des aptitudes selon une approche mettant l'accent sur la réflexion et la conscience de soi comme outils pour le développement continu n'est bien entendu pas spécifique à l'apprentissage des langues. Néanmoins, le fait que le support et le message soient si étroitement liés lorsqu'on apprend une langue ouvre une possibilité particulière pour développer des techniques réflexives – la production d'un journal de l'apprenant constitue également une occasion d'utiliser la langue qu'il apprend.

L'argument consiste ici à dire que l'enseignement et l'apprentissage des langues peuvent et devraient être exemplaires – on peut probablement affirmer que l'enseignement des langues, notamment l'enseignement de l'anglais, a accordé davantage d'attention que d'autres à la didactique en général et aux questions de méthode en particulier. Je n'ai pas pu trouver de publications sur le «bon apprenant de géographie ou d'histoire», alors que le bon apprenant en langues est bien documenté et pourrait constituer un tremplin pour le développement de bonnes approches d'apprentissage. Nous sommes loin de supposer que l'on apprend tout comme on apprend une langue, mais une approche réflexive fournirait aux apprenants la conscience de soi nécessaire pour une application intelligente dans d'autres domaines.

Dans la section ci-dessus, j'ai tenté de faire de fortes affirmations sur la place clé que pourrait prendre l'enseignement des langues dans l'enseignement général comme vecteur de valeurs sociales et l'intérêt de lui donner une position privilégiée dans le développement de l'individu. Ceci peut sembler idéaliste et optimiste, mais dans un

contexte où l'on s'interroge sur la valeur de l'enseignement des langues dans de nombreux domaines et où la profession jouit d'un prestige et d'un statut peu élevés (voir résultats du questionnaire dans l'annexe), il est important de ne pas mésestimer ce potentiel.

Partie I:
Un agenda pour l'enseignement des langues

Chapitre 1:

Le contexte interculturel

Section 1:

Diversité linguistique et interculturelle pour l'Europe

Véronique Dupuis

Un premier état des lieux

La diversité culturelle et linguistique est présente tout au long de notre vie quotidienne, que ce soit à l'heure de rentrer dans une classe, dans un bureau ou à l'usine, dans le monde du travail ou des loisirs, de l'échange verbal, artistique, musical ou sportif. Même si aujourd'hui nombre d'entre nous ont accepté cette diversité, s'est-elle réellement transformée en richesse linguistique et culturelle, est-elle devenue un «capital culturel et linguistique» au sens où Bourdieu l'entendait: «communiquer, c'est actualiser des éléments sociaux et culturels à travers un comportement langagier»?

Au lendemain de «l'Année européenne des langues», les enseignants en langues étrangères, tous les experts de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures peuvent-ils vraiment affirmer que la construction de l'Europe des langues est déjà en marche?

Cette construction doit de toute évidence se faire dans le respect des identités multiples et diverses, mais comment faire vivre ensemble dans une démarche active de découvertes, d'écoute et d'élargissement de nos regards «ethnocentrés» toutes ces langues qui cohabitent et se croisent dans un pays et qui accompagnent nos voyages et déplacements, stimulant et éveillant notre curiosité?

Si nous essayons de faire un rapide état des lieux en posant notre regard sur les dernières années, force est de constater que nombres de projets, conférences et rencontres internationales ont contribué à mettre en place de nouveaux programmes et outils, de nouvelles étapes dans la réflexion didactique et méthodologique afin de définir de nouvelles orientations pour les politiques linguistiques. Nous ne pouvons de même que faire écho à ce que nombre d'experts ont posé comme tout premier consensus, à savoir que «La question linguistique est bel et bien aujourd'hui sur le devant de la scène éducative mondiale».¹

1 Poth, Joseph, «Eloge du plurilinguisme», dans *Courrier de l'Unesco*, avril 2000.

Les étapes qui ont marqué ces dernières années:

- 1987: Création de *Linguapax* suite au Congrès Mondial sur les politiques linguistiques sur l'initiative de l'Unesco. Cette organisation a pour vocation de promouvoir des politiques qui protègent la diversité linguistique et qui encouragent l'apprentissage de plusieurs langues sur la base de la conviction selon laquelle «le respect des communautés linguistiques constitue l'un des facteurs de la paix et que dans un contexte de contacts linguistiques multiples, l'apprentissage linguistique peut être une voie vers la compréhension interculturelle».
- 1994: Création du *Centre européen pour les langues vivantes*. Le Centre a pour mission de soutenir la mise en œuvre des politiques linguistiques et de promouvoir initiatives et innovations dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères dans le cadre de la coopération culturelle et dans le respect de la diversité linguistique et culturelle en Europe.
- 1999: Soixante-neuf états présentent à l'Assemblée générale des Nations Unies un *projet de résolution pour le respect du multilinguisme*.
- 2000: Mise en place du Portfolio européen des langues du Conseil de l'Europe, le PEL. Cet instrument permet en période d'apprentissage en milieu institutionnel ou naturel de consigner les compétences linguistiques, ainsi que les expériences culturelles acquises par son détenteur, à travers trois documents:
1. *Le passeport des langues*
Identique pour tous les pays membres du Conseil de l'Europe. Il atteste du niveau des compétences communicatives dans le Cadre européen commun de référence.
 2. *La biographie langagière*
Egalement appelée la «Mémoire de l'itinéraire de l'apprenant». Le détenteur peut y inscrire chacun de ses parcours d'apprentissage.
 3. *Le dossier*
Une sélection de supports choisis par l'apprenant pour documenter ou illustrer ses progrès.

- 2000-2006: Le programme d'actions communautaires Socrates II s'est fixé deux nouveaux objectifs:
1. la promotion de l'apprentissage et de la formation tout au long de la vie pour les professeurs de langues vivantes;
 2. le développement d'une Europe de la connaissance à travers la coopération et la mobilité dans l'éducation.
- 2001: Le Conseil de l'Europe et l'Union européenne organisent avec la participation de l'Unesco: «*l'Année européenne des langues*».
- 2002: *Congrès mondial sur les politiques linguistiques* à Barcelone.
- 2003: La Conférence générale de l'Unesco vient d'approuver *quatre résolutions en faveur de la diversité linguistique et de l'éducation plurilingue*.

L'ensemble de ces programmes européens développés au fil des années et la mise en place de tous ces projets et outils pédagogiques ont «pour but de faire prendre conscience aux enseignants en langues et à l'opinion publique de la mission éducative de l'enseignement des langues étrangères et de la dimension socioculturelle de la communication et de la coopération.»¹

Diversité culturelle et linguistique versus les paradoxes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

N'est-il cependant pas paradoxal que ce soit justement au moment où se construisent tant de projets, où tant de réalisations allant dans le même sens voient le jour, qu'un profond décalage s'installe entre l'appréciation des experts sur les enjeux des apprentissages linguistiques plurilingues et leurs interlocuteurs – parents, élèves, étudiants et apprenants – tous ceux qui pourraient donner sens à toute cette construction? Est-ce un paradoxe ou le résultat de politiques linguistiques qui n'ont pas traduit d'orientations suffisamment clairement définies par manque d'une attitude plus volontariste et mieux concertée entre les différents acteurs, experts sur le terrain et dans les cadres hiérarchiques et institutionnels?

Prenons, pour illustrer ce paradoxe, l'exemple de l'enseignement/apprentissage de l'allemand en France. Janvier 2003 marque le quarantième anniversaire du Traité de l'Elysée signé entre la France et l'Allemagne au lendemain de la seconde guerre mondiale, afin de marquer par un acte politique et symbolique fort l'accord de coopération entre les deux pays. Pour traduire ces paroles en actes, l'Office franco-

1 Baumgratz-Gangl, Gisela, *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Hachette, 1993.

allemand pour la Jeunesse ¹ voit le jour, institution bicéphale installée à Paris et Berlin. Depuis sa création, de nombreux projets ont permis rencontres et échanges linguistiques et culturels dans les cadres associatifs, scolaires, universitaires, sportifs et professionnels. Or, qu'en est-il aujourd'hui? Les derniers chiffres traduisent l'ampleur de la crise que traverse l'enseignement/apprentissage de l'allemand. Au moment du choix d'une première langue étrangère, seulement 8% des élèves choisissent l'allemand (au profit de l'anglais: 78%). Or, lors d'un sondage effectué en Allemagne et en France, 58% de la population pensent que les relations franco-allemandes jouent un rôle déterminant pour chacun des deux pays et qu'il leur paraît important de mieux se connaître réciproquement à travers la langue et la culture.

Ces chiffres traduisent bien qu'un programme d'échanges et de rencontres, une volonté partagée de vouloir découvrir la langue et la culture de l'Autre ne permettent pas d'endiguer une fuite des apprenants. Dans une recherche d'explications, les réponses traduisent différents points de vue:

1. La peur, l'appréhension devant un apprentissage qui serait réputé difficile en raison de la structure de la langue, de sa phonologie.
2. Les conseils donnés au sein de la famille ou par d'autres apprenants ou par des amis afin d'éviter un parcours qui serait semé d'embûches. On observe depuis plusieurs années que le choix de la langue au sein d'une même famille évolue. Pour les plus jeunes enfants, les critères de choix se font en termes de «facilité» ou de «rentabilité»: plutôt choisir une langue plus proche de la famille linguistique de la langue maternelle, donc moins difficile à apprendre.
3. Les conseils donnés par des enseignants aux parents en tenant compte de l'ensemble des résultats scolaires de l'enfant pour l'orienter vers telle ou telle langue. Le choix de l'apprentissage d'une langue étrangère a alors pour objectif d'intégrer une filière dite «d'excellence», comme ce fut le cas pour l'allemand en France. Débuter l'allemand comme première langue étrangère devait être réservée aux bons élèves, capables de se familiariser rapidement avec une langue qui, comme le latin, a un système de déclinaisons. Les classes d'allemand devaient donc prendre le relais des classes de latin. Alors, comment s'étonner du fait que quelques années plus tard, les classes d'allemand à leur tour suivent le même chemin de la fermeture, puisqu'elles n'ont pas voulu, quand il était encore temps, s'ouvrir au plus grand nombre!
4. Le choix de la première langue étrangère peut se faire dès l'école primaire. Peut-on vraiment aider l'enfant à construire son choix si on ne peut que lui parler de son futur Curriculum Vitae plus apprécié, plus performant au moment de commencer

1 OFAJ: Office Franco-Allemand pour la Jeunesse, créé le 5 juillet 1953, il apporte son soutien financier, pédagogique et linguistique aux échanges de jeunes réalisés par des associations de jeunesse et d'éducation populaire, des clubs sportifs, des centres linguistiques, des centres de formation, des organisations syndicales et professionnelles, des établissements scolaires et universitaires, des collectivités locales et des comités de jumelage.

des études universitaires ou de rentrer dans la vie professionnelle? Une telle projection à long terme n'a que très peu de lien avec la réalité présente de l'enfant ou de l'adolescent.

5. Le statut de la langue dans sa représentation historique et culturelle au sein de la famille ou du cercle d'amis est également reconnu comme déterminant. Cette représentation s'est construite à travers le temps, relayée par les médias, la tradition sociale et familiale, les clichés qui circulent sur cette «autre» langue et culture.
6. C'est pourtant en partant de la représentation culturelle que la démarche pourrait se faire vers la représentation linguistique. Des représentations culturelles et linguistiques, laquelle est une fin et laquelle un moyen? Les représentations ou savoirs sur la culture de l'Autre peuvent se révéler comme étant les premières étapes pour le choix d'une langue ou d'autres langues, ces «représentations aideront à déclencher l'intérêt ou la motivation», mais, à l'inverse, la représentation linguistique pourra mener vers un choix. Un enfant peut désirer apprendre une langue très éloignée du système graphique et phonologique de sa langue maternelle et c'est justement vers cette complexité, ce mystère qu'il souhaite diriger son attention, alors que parallèlement, il ne marque aucun intérêt pour ce pays.

Quelles propositions pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères?

Ces quelques exemples prouvent que lors du choix de la langue, on oublie peut-être tout simplement qu'en dehors de tout critère de rentabilité ou d'utilitarisme, il faudrait prendre le temps de laisser se construire une réflexion, de permettre aux enfants de mieux connaître les différentes langues et leur histoire, en intégrant dans le cursus scolaire une découverte des langues et des cultures régionales et étrangères en poursuivant les objectifs suivants:

1. intégrer les langues régionales à travers leur histoire et leur réalité présente;
2. intégrer le plurilinguisme et pluriculturalisme présents dans la salle de classe en faisant de la place aux identités linguistiques et culturelles plurielles des enfants et de leurs parents, voire de leurs grands-parents;
3. intégrer la rencontre d'associations, d'institutions et de personnalités qui œuvrent pour découvrir et mieux faire connaître langues et cultures régionales et internationales et ainsi développer la tolérance entre la mosaïque des communautés;
4. favoriser, au sein de l'école, des rencontres et des manifestations plurilingues et multiculturelles;

5. faire connaître les institutions qui, au niveau européen, défendent et protègent la diversité culturelle et plurilingue, ainsi que les organismes qui permettront aux apprenants, tout au long de leur vie, de partir à la rencontre des langues et des cultures pour participer à un échange, pour les aider à réaliser ou soutenir financièrement un projet d'études ou un projet professionnel.

Toutes ces étapes permettraient de faire rentrer dans la classe un grand nombre de langues et de cultures différentes afin que ce que nous savons sur l'importance des apprentissages plurilingues dans nos sociétés multiculturelles ne soit plus des savoirs et savoir-faire réservés aux experts et que chacun puisse forger son opinion en sachant que:

1. Il y a à travers le monde autant d'enfants bilingues que d'enfants monolingues et les deux tiers des humains sont polyglottes; c'est donc le monolinguisme qui est l'exception.
2. Une langue restera en danger tant qu'elle ne sera pas introduite dans un système, dans un programme éducatif.
3. Si chaque parent est à l'aise dans sa culture et a envie de la faire connaître, l'enfant n'aura aucun problème à s'identifier avec celle-ci et à vivre un bilinguisme, une biculturalité familiale pour ensuite aller vers d'autres langues.
4. Le monolinguisme nous enferme dans une vision réductrice du monde qui nous entoure, mais fait également courir le risque de la généralisation d'un monolinguisme volontiers dominateur.
5. L'insécurité linguistique des parents parlant des langues dites minoritaires et qui ne les vivent pas, ne s'y expriment pas en dehors du cadre familial, contribue à renforcer l'insécurité des enfants dans leur apprentissage scolaire. En intégrant les langues parlées dans l'environnement familial, il ne s'agit pas de former de petits génies, mais bien plus de permettre aux enfants de développer le potentiel plurilingue et pluriculturel qui les entoure, de les aider à s'approprier la langue et la culture de leur famille.

Il s'agit donc de développer, en commençant le plus tôt possible, ce que Georges Lüdi de l'Université de Bâle a appelé une «*politique éducationnelle des langues*»¹ en définissant le cadre suivant:

- commencer l'apprentissage des langues et des cultures plus tôt et au plus tard à l'école primaire;
- ne pas viser le bilinguisme, mais des répertoires plurilingues multiples, un niveau de compétences permettant à l'individu d'assurer les différents besoins en communication;

1 Lüdi, Georges, *L'enfant bilingue: charge ou surcharge?*, Université de Bâle, Sprachkonzept Schweiz, avril 2001.

- créer des ponts entre la langue maternelle et les deuxièmes langues ou, autrement dit, une «pédagogie intégrée» des langues;
- inclure dans les cursus d'apprentissage la préparation des apprenants aux différentes formes de l'interaction exolingue, développer leur autonomie, les contextes d'apprentissage dans le cadre scolaire et post-scolaires tout au long de la vie de l'apprenant;
- donner à l'enseignement des langues étrangères en primaire un statut de discipline prise en charge par des intervenants compétents, formés à la didactique des langues et des cultures afin de renforcer la crédibilité de cet enseignement auprès des enfants, des parents et des enseignants du secondaire. Il faut que les acquis soient pris en compte afin de permettre à l'apprenant de continuer une chaîne ininterrompue en arrivant dans le secondaire.

Les implications des enseignements bilingues et plurilingues

Au moment de la mise en place de la monnaie européenne, une fois passée la période de réflexion, d'engagement moral, politique et législatif, chaque pays a développé un ensemble de mesures pour faire connaître, comprendre et accepter ce changement afin que, le moment venu, tout se passe pour le mieux. Or, quand il s'agit du patrimoine linguistique plurilingue, la parole est trop souvent laissée aux experts des différents secteurs professionnels, mais le grand public, les utilisateurs, tous ceux qui sont en recherche d'une formation, d'un projet, qu'il s'agisse de parents, d'enfants, d'adolescents ou de décideurs économiques, se sentent un peu démunis quant aux lieux où parler et discuter afin de leur permettre de savoir où, comment et avec qui ils pourraient trouver des réponses appropriées afin de construire et d'alimenter leur réflexion, guider leurs choix, leurs décisions.

Si nous prenons l'exemple d'un couple à l'identité biculturelle et bilingue, la naissance d'un enfant posera la question de la ou des langues de communication au sein de la famille, de la transmission des repères culturels binationaux. Souvent, les parents craignent que l'éducation bilingue ne porte préjudice au développement de l'enfant, notamment au moment de sa scolarisation, que ce bilinguisme soit un frein à une intégration réussie ou qu'elle ne soit source de conflits auprès de l'environnement social ou éducatif qui ne tolérerait pas une autre langue qu'il ne connaît ou ne maîtrise pas.

Face à ce questionnement, vers qui peut se tourner ce couple? Quelle structure d'accueil permettra de parler de leur situation et de tous ses corollaires pour la construction identitaire de la famille et de chacun de ses membres? L'école est-elle à même d'apporter des réponses aux parents quelle que soit leur langue et leur contexte socio-économique? Or, «si l'on considère le multilinguisme comme une nécessité de plus en plus pressante dans le vaste marché économique et culturel que l'Union

européenne est en train de construire, il est clair que le nombre croissant de mariages linguistiques mixtes est une des clés de l'avenir pour l'Europe ... ces unions représentent simplement une promesse de diffusion du multilinguisme en Europe».¹

Il faudrait donc développer des structures d'accueil, lieux d'informations et d'échanges en dehors du cadre scolaire, pour permettre une égalité des chances de chacun dans les familles bilingues ou plurilingues. C'est indéniablement ici que politique de la ville et politique linguistique se croisent.

Par ailleurs, comment l'institution scolaire, le système éducatif prennent-ils en compte le bilinguisme et la bi-ou pluriculturalité de l'enfant pendant sa scolarité et notamment pendant les cours de langues? Les enseignants ont-ils été formés pour faire face avec compétence à ces situations de plus en plus fréquentes?

Prenons l'exemple d'un enfant vivant en France dont la mère est colombienne et le père français. L'enfant ne grandit pas dans un équilibrisme (compétences équivalentes dans les deux langues). Il comprend l'espagnol et communique à l'oral tout en ayant des énoncés souvent incorrects sur le plan morphologique et lexical.

Dans une classe d'espagnol, les cas de figure les plus souvent évoqués sont les suivants:

1. Il essaye de passer sous silence sa double appartenance linguistique et culturelle de peur d'afficher sa différence, de devoir exposer sa situation familiale ou de se sentir ridicule du fait des difficultés qu'il rencontre encore pour s'exprimer correctement;
2. L'enseignant est au courant de sa situation ou s'en est rendu compte, mais il lui fait suivre le même programme que les autres élèves de la classe, car il n'a ni le temps, ni les supports pour pouvoir le suivre plus individuellement.

Ces situations si souvent décrites par les élèves eux-mêmes, par les parents, mais également par les enseignants génèrent l'état de fait suivant:

- la progression langagière de l'enfant progresse bien en deçà de ses compétences, de son potentiel linguistique et culturel;
- le potentiel culturel présent dans la classe est dénié, ce qui procure un sentiment d'insécurité et ne peut que se révéler dommageable pour la construction identitaire de l'enfant.

Or, puisque qu'un nombre toujours croissant de familles sont bi- ou plurilingues, bi- ou pluriculturelles, le système scolaire doit prendre en compte ces situations et proposer un parcours «positif».

¹ «Le bilinguisme, mythes et réalités», sur le site Internet Enfantsbilingues.com <www.enfantsbilingues.com>, le premier site français d'information sur le bilinguisme et les langues, avril 2001.

Ce que nous pourrions appeler un « déni de langues ou de culture » s'exprime encore plus fortement pour les enfants dont la ou les langues parlées à la maison sont absentes des cursus scolaires ou universitaires. Nos sociétés, de fait plurilingues et pluriculturelles dans la vie quotidienne, deviennent, une fois franchi le seuil de la maison, bien tristement monolingues! C'est oublier ou nier «*la fonction symbolique du langage*, qui sert aux partenaires en situation communicative à laisser les traces de leur être et de leur appartenance».¹

Or, comme nous le rappelle très justement Jean-Pierre Cuq:

Le multiculturalisme est le fait d'envisager la coexistence de plusieurs communautés comme constitutives d'une société ... et il n'est plus possible d'ignorer ce que les sociolinguistes appellent la *fonction identitaire* de la langue, c'est à dire le fait que participer à une communauté linguistique implique plus ou moins consciemment un positionnement culturel. Celui-ci induit chez l'apprenant de deuxième langue ce que nous appelons une *posture d'apprentissage*, qui peut donc être positive ou négative.

L'Année européenne des langues en 2001 a été un formidable tremplin avec autant de lieux de rencontres, d'échanges des expériences, des savoirs et des savoir-faire de chacun et ce formidable essai doit être transformé. Cette réflexion sur le plurilinguisme doit éviter l'écueil d'un nouvel «eurocentrisme», nous devons au contraire aller bien au-delà de nos frontières. En effet, plusieurs langues de l'Union européenne sont parlées majoritairement à travers le monde: l'anglais, l'espagnol, le français et le portugais. Développer l'enseignement/apprentissage de ces langues permet donc bien au-delà de l'Union européenne une véritable ouverture sur le monde et au moins ces quatre langues doivent être proposées à l'apprentissage dès l'enfance.

De plus en plus nombreuses sont les voix qui rappellent que l'objectif en ce début du troisième millénaire serait de développer le trilinguisme:²

- une langue maternelle;
- une langue de voisinage;
- une langue internationale.

Cette catégorisation a pour mérite d'élargir notre réflexion autour de la notion de «langue de voisinage». S'agit-il du voisinage familial, du voisinage géographique, ou du voisinage culturel, voire socio-économique? Autant de pistes à découvrir afin de permettre à de nouvelles langues de faire leur entrée dans les parcours d'apprentissage!

1 Cuq, J.P., I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

2 Joseph Poth, op. cit.

Vers une «écologie linguistique européenne»

A l'heure actuelle, presque tous les pays doivent faire face au plurilinguisme avec des cohabitations souvent difficiles. Rappelons-nous qu'il y a à travers le monde 5 000 langues pour moins de 200 états constitués. L'Inde, par exemple, compte 18 langues nationales. Or, les membres de tous ces états ont toujours réussi à communiquer avec «des pratiques de diglossies» associant souvent une variété langagière de prestige, maîtrisée par une minorité, et une autre pour les activités ordinaires. On observe également l'élaboration de langues de contact (pidgins, lingua francas, mélanges dans les conurbations) ou l'émergence de langues véhiculaires comme le swahili, en voie de supplanter l'anglais en Afrique orientale.

Au sein de l'Europe, un grand nombre de pays, par leur histoire et leur situation linguistique, font cohabiter au quotidien une, deux, trois, voire quatre langues: c'est le cas du Luxembourg, de la Suisse, de la Belgique pour n'en citer que quelques-uns, sans parler des cohabitations quotidiennes entre langue-standard, langues régionales, dialectes ou patois de l'Italie, de l'Allemagne, de l'Autriche, du Royaume-Uni, etc.

Prenons un exemple peut-être moins connu, celui de la Vallée d'Aoste, qui jouit en Italie d'un «Statut spécial d'Autonomie». Un rapide rappel historique permettra de bien planter le cadre linguistique: «La Vallée d'Aoste a toujours été une région de langue et de culture francophone, l'Unité italienne en 1860 et l'histoire du XXe siècle, (l'industrialisation et les vagues d'immigration) ont déterminé une superposition de langues et de cultures et aujourd'hui, en Vallée d'Aoste, la langue dominante est l'italien, tandis que le français est devenu langue minoritaire».¹

Or, l'enseignement/apprentissage du français, d'après certains articles du «Statut spécial d'Autonomie», est prévu dans toutes les écoles de la région de l'école maternelle au lycée et on vise à long terme une éducation bilingue bien intégrée dans toutes les activités ... Depuis 25 ans, le projet de l'école maternelle n'est plus celui de l'enseignement du français, mais celui de *l'enseignement en français*. Il y a aujourd'hui un large consensus sur l'idée que la construction des savoirs nouveaux se fait tantôt dans une langue, tantôt dans l'autre, tantôt par le recours alterné aux deux, le français autant que l'italien servant à la mise en place des savoirs. Cette situation est le résultat de la mise en place d'un Plan régional de Formation définissant des objectifs prioritaires. Cet exemple illustre bien que, bien plus que la représentativité en données chiffrées, ce sont des politiques volontaristes pour le maintien d'une identité culturelle qui mènent vers le succès d'une éducation bilingue, voire plurilingue.

Nous pourrions également présenter les contextes d'apprentissage bilingue en Andorre qui, depuis de nombreuses années déjà, ont développé des programmes d'apprentissage linguistique bilingue dans les classes primaires en faisant appel à deux enseignants bilingues.

1 Decime, Rita, «La formation des enseignants en Vallée d'Aoste», dans *L'enseignement précoce du français langue étrangère*, Lidilem, 1997.

Au-delà de ces particularismes régionaux, ces exemples prouvent que les projets didactiques ayant défini des finalités intégrées dans une politique linguistique respectueuse des réalités présentes et du passé historico-linguistique perdurent en dehors de toute logique mathématique réductrice.

Les enseignants en langues suivent une formation à la «Didactique des Langues et des Cultures»; leur tâche d'enseignant sera, parmi d'autres objectifs, d'éveiller la curiosité de leurs apprenants pour une langue médiatrice de repères culturels afin de leur permettre de mieux déchiffrer, comprendre et interpréter l'environnement linguistique et culturel de leurs interlocuteurs. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère n'étant pas l'acquisition d'un unique savoir linguistique, mais d'une pluralité de savoirs, savoir-faire, savoir-être dans différents contextes nationaux et internationaux., il ne s'agit donc plus seulement de se poser la question «une langue étrangère, des langues étrangères – pourquoi?» mais «pour quoi faire?», sous-tendant ainsi la réflexion sur les cursus d'enseignement/apprentissage, la contextualisation de ces enseignements en langue étrangère, l'évaluation et les certifications transversales de ces acquis pour mettre fin à ces apprentissages en langues «à la finalité sans fin».

Le plurilinguisme européen existe au sens institutionnel du terme. En effet, la pluralité des onze langues de l'Union européenne: l'anglais, l'allemand, le danois, l'espagnol, le français, le grec, l'italien, le néerlandais, le finnois, le portugais, le suédois, plus le gaélique, est inscrite dans le règlement. Rappelons que ces onze langues «plus une» de l'Union européenne représentent 370 millions de personnes. Jusqu'à aujourd'hui, le «Journal Officiel des Communautés européennes» est toujours rédigé dans les onze langues, plus le gaélique. Ce plurilinguisme concerne également les langues de travail. Dès à présent, nous devons imaginer la situation qui se présentera en 2004, lorsque l'Union européenne comprendra 24 pays. De nouvelles langues seront présentes: l'estonien, le hongrois, le letton, le lituanien, le maltais, le polonais, le slovaque, le slovène et le tchèque.

Or, depuis plusieurs années déjà, l'anglais, le français et l'allemand sont les langues les plus utilisées dans la communication interne et l'anglais prédomine dans certains domaines. Cet état de fait ne respecte pas l'engagement communautaire et menace à court ou à moyen terme neuf autres langues. Certes, on ne peut ignorer les arguments mettant en avant les coûts financiers des traductions plurilingues et la plus grande rapidité des échanges entre plusieurs interlocuteurs partageant une langue étrangère commune. Qu'en est-il cependant en termes de qualité de la communication, d'efficacité et de précision des échanges, de véritable compréhension? Mais surtout, par une rapide projection dans le temps, que restera-t-il dans 20, 30 ou 50 ans du respect des diversités identitaires et culturelles, fondement même de cette Communauté? Le maintien du plurilinguisme est donc plus que jamais un cap à maintenir.

C. Truchot n'hésite pas à parler «*d'écologie linguistique européenne*» en nous rappelant qu'il nous faut «réfléchir aux équilibres à créer, à ce que pourrait être une 'écologie linguistique européenne', car l'Europe dans son ensemble dispose d'un

patrimoine linguistique qui, s'il était valorisé, lui permettrait à la fois d'accroître son rayonnement et de souder les peuples à l'intérieur de ses limites». Le plurilinguisme doit donc se construire grâce aux résultats de réflexions communes et partagées pour définir de nouvelles voies, de nouveaux champs d'application. Claude Hagège¹ propose dans son ouvrage certaines pistes qui ont le mérite de nourrir la réflexion:

1. proposer un choix de plusieurs langues européennes dès l'école primaire;
2. veiller à respecter la «liberté de choix des langues» exprimé par les enfants et les parents sans hégémonisme institutionnel;
3. commencer l'enseignement/apprentissage de l'anglais à partir du collège;
4. proposer l'allemand, l'espagnol, le français, l'italien et le portugais en LV1 à l'école primaire en raison de leur audience internationale;
5. favoriser la langue des pays voisins: un choix naturel pour de futures relations personnelles, professionnelles ou commerciales. Ainsi, l'italien devient «la langue du voisin» pour la France, la Suisse, l'Autriche, la Slovénie, la Croatie, la Serbie, l'Albanie et la Grèce;
6. dresser un état des lieux sur le «statut» des langues, leurs représentations auprès des institutions, des apprenants et des experts. L'allemand en France a la réputation d'être une langue difficile, réservée pour l'apprentissage aux «bons élèves», sans que personne ne sache où se sont construites ces croyances, ni quels en sont les fondements didactiques, linguistiques ou scientifiques. «Cette pratique, qui se fonde sur un raisonnement circulaire, est remise en cause si l'on introduit quatre autres langues européennes à côté de l'allemand»;
7. mener une réflexion sur l'apprentissage des langues étrangères au sein même de l'école. «Plutôt que d'introduire l'enseignement d'une langue étrangère spécifique, il conviendrait d'aborder le plurilinguisme et la diversité des cultures dans leur globalité, en présentant aux enfants plusieurs langues, qu'il s'agisse de langues étrangères, régionales ou anciennes ou de variétés dialectales de la langue nationale. Cette proposition répond à la nécessité de développer une demande pluraliste, d'intervenir directement sur le plan des représentations des futurs apprenants. ... L'école œuvre contre ses propres finalités d'acceptation de la diversité, dans la mesure où sa première intervention structurée se traduit par un enfermement sur *une* langue et *une* culture étrangère particulière».

L'objectif pour les années à venir est que les enfants acquièrent dans le domaine des langues des compétences tout d'abord au niveau de leur langue maternelle, qu'ils apprennent ensuite une langue étrangère à l'école maternelle et qu'ils débudent ensuite avec deux autres langues à différents moments de leur scolarité.

1 Hagège, Claude, *L'enfant aux deux langues*, Editions Odile Jacob, 1996.

La société multilingue et multiculturelle est devenue un état de fait et le champ de la «quotidienneté plurilingue» s'impose chaque jour un peu plus. Dans la vie de tous les jours, chacun d'entre nous est activement ou passivement en contact avec une ou plusieurs langues étrangères. Cette exposition peut être visuelle et/ou auditive et ses supports sont la publicité, le cinéma, la chanson, l'ensemble des médias et des supports de la nouvelle technologie et Internet. Les commerces, les restaurants, surtout s'ils ont reçu le label «restauration rapide», les agences de voyage, les aéroports, mais aussi les gares, les sites touristiques les plus visités, les différents milieux à travers le monde sont les lieux privilégiés de cette nouvelle communication bi- ou plurilingue suivant les pays.

Nombreuses et variées sont les facettes de ce plurilinguisme en perpétuel mouvement et en constante évolution.

Par une plus grande mobilité grâce aux voyages, aux échanges et aux partenariats professionnels, scolaires et universitaires, chacun peut s'ouvrir aux langues et aux cultures, éveiller son désir d'entendre, de communiquer, donc d'apprendre et de s'initier au «dialogue des cultures dans le désir de la différence, des différences dans un monde menacé par l'uniformité».

Les classes aux identités plurilingues et pluriculturelles sont, depuis de nombreuses années, devenues une réalité à travers tous les pays d'Europe, mais les politiques linguistiques et culturelles, malgré des exemples de réussite dans certains pays, restent pourtant à l'état de recherche, de pistes à explorer, donc en devenir. Quelles sont les raisons de cette situation et vers quelle construction devons-nous tendre? Une augmentation croissante et plurielle avec, au sein d'une même famille, plusieurs nationalités, langues et cultures qui cohabitent. Quelle est la prise en compte de cette réalité dans les contextes d'apprentissage? Certes, l'expérience, les compétences en langues et l'esprit d'initiative de nombreux enseignants ont permis la mise en place de projets, de rencontres et de débats pour donner vie à ce «plurilinguisme silencieux». Cependant, différentes langues et cultures transmises par les parents et les grands-parents et présentes dans les classes ne sont souvent absolument pas identifiées. Les enfants, même en situation de bilinguisme ou de «biculturalité», passent le plus souvent sous silence cette double appartenance, ses richesses et ses contraintes; il faut en effet se garder de tout angélisme dans ce domaine et rien n'est aussi simple qu'il pourrait y paraître.

Depuis les années 1970 s'impose au sein même du Conseil de l'Europe une réflexion sur l'approche interculturelle de l'éducation afin de permettre une «construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle», les objectifs étant de permettre de dépasser l'ethnocentrisme, de favoriser l'ouverture sur d'autres langues et cultures, de s'ouvrir à l'Altérité.

Or, malgré les recherches et les réflexions menées depuis de nombreuses années en didactique des langues et des cultures et une demande sociale croissante en apprentissage des langues étrangères dans des contextes socio-économiques

multilingues et multiculturels, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est en situation difficile, sinon de crise. Chaque année, dans différents pays, des classes de langues ferment, certains apprentissages disparaissent. Les éléments de réponse pour comprendre cette situation sont très divers et encore confus, mais on peut déjà avancer que l'apprentissage de certaines langues est réputé difficile et est dans un consensus général enseignants/parents et élèves réservé aux bons élèves ou permet de constituer des classes «élitistes». Le choix de ces langues devient trop souvent un moyen d'atteindre un but fort éloigné des objectifs d'un apprentissage linguistique. Par ailleurs, les élèves n'ont qu'un choix trop réduit de langues et souvent, le choix de la première langue déterminera celui de la deuxième langue apprise, en rappelant que la communication en anglais fonctionne très bien avec les étudiants ou les relations professionnelles dans leur pays respectif. Nous constatons de plus en plus souvent qu'à l'intérieur même d'un pays, la situation a évolué comme suit: un Suisse romand et un Suisse allemand en contexte professionnel préféreront communiquer en anglais plutôt que dans leur langue maternelle, deux des langues de leur pays! La situation de l'enseignement/apprentissage du français est également difficile en Suisse et en Allemagne et à travers le monde. Cette situation, pour aussi inquiétante qu'elle soit, nous demande de faire également un travail de réflexion sur notre propre langue et son évolution. Écoutons ce que nous en dit Claude Hagège:¹

Une diffusion internationale du français face à l'anglais, que j'appelle de mes vœux, ne peut advenir que si le français se répand dans toutes les couches d'une société et certainement pas si, à l'étranger, elle reste une langue de luxe, réservée aux élites. C'est aussi pour cela que je regrette que toutes les propositions de réforme du français – et donc de simplification, même très modestes, se heurtent à un rejet très fort: une réforme pourrait faciliter l'apprentissage de notre langue, en France comme ailleurs à l'étranger.

Que devons-nous en conclure si nous partons du postulat que la pluralité de l'enseignement des langues correspond au développement pluriculturel de l'Europe? Il faudrait donc bien plus élargir l'éventail du choix des langues, proposer l'apprentissage des langues dès l'enfance en milieu scolaire, augmenter le choix des LV1 (jusqu'à présent deux langues sont proposées) et bien sûr soutenir et développer les échanges linguistiques en ayant recours aux nouvelles technologies et au bon vieux principe des échanges par jumelage, partenariat et autres programmes européens.

¹ Hagège, Claude, «Une consécration de l'arbitraire», dans *Le Monde Télévision*, 25 janvier 2003.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères dès l'enfance

Nous savons pourtant que nombreux et variés sont les enjeux pour le milieu éducatif. En 1991, Michèle Garabédian nous rappelait dans un numéro spécial du *Français dans le Monde* consacré aux apprentissages dits «précoces» que l'enseignement/apprentissage des langues n'est pas un domaine constitué, mais en construction». Qu'en est-il quelques années plus tard?

Avant de dresser un état des lieux des différents contextes d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dès l'enfance, de parler de nouvelles perspectives méthodologiques et didactiques pour les enfants d'aujourd'hui, citoyens plurilingues de demain, un premier arrêt sur image s'impose afin de définir une terminologie transversale et explicite. Le terme «d'apprentissage précoce» nous enferme, didacticiens, enseignants, parents et enfants, dans des représentations divergentes et le plus souvent erronées, induites par cette idée de précocité qui signifierait donc «mûr avant l'âge». Or, il ne s'agit nullement de précocité ou de temps gagné, mais bien plus, en suivant la définition que nous propose Rachel Cohen, de «situations d'apprentissage d'une langue étrangère le plus jeune possible, afin d'activer le potentiel extraordinaire des enfants dans une période où ils répondent aux stimulations et de miser sur leur flexibilité cérébrale et sur l'adaptabilité de leurs organes phonateurs.»

Il y a une certaine appréhension à mettre en place des cursus d'apprentissage dès l'enfance qui ne soient pas qu'une initiation, mais une véritable éducation bilingue ou plurilingue, et des politiques linguistiques qui permettent de «développer les compétences multilingues de l'enfant».

A travers les institutions scolaires, le terme «précoce» prend une acception non pas scientifique et didactique, mais arbitraire et normative. En effet, tout apprentissage qui se fait avant l'âge de 11 ans en France relève d'un apprentissage précoce et doit laisser place à ce qu'il est convenu d'appeler une sensibilisation. Or, apprendre une langue étrangère vers l'âge de 11 ans signifie mettre en place cet apprentissage dans une période dite «critique», car «on risque de se heurter à ce que certains (Selinker) ont appelé la 'butée pubertaire'. Il s'agit d'un seuil au delà duquel les adolescents, durant quelques années cruciales, deviennent de moins en moins avides d'apprendre et sont de plus en plus préoccupés par leur état de transition vers l'âge adulte ... L'allègre spontanéité est relayée par une obsession de l'image sociale que l'on donne à voir, par une attitude soucieuse de l'opinion d'autrui et donc par une crainte de la faute (lathographie).»

S'il y a légitimité de notre réflexion sur les enseignements/apprentissages d'une langue étrangère dès l'enfance, il me semble pourtant que les incertitudes, les blocages, les remises en questions et les inquiétudes jalonnent le parcours de notre didactique en devenir. N'est-ce pas un paradoxe, à une époque où le monde de l'enfant d'aujourd'hui, qui a connu «une transformation profonde de son rôle social, qui est devenu cogestionnaire de sa propre existence au sein des collectivités dans lesquelles il est doté d'une position, d'une fonction, de droits et d'obligations», dans un contexte

chaque jour plus international? Il élargit chaque jour son horizon grâce, avec et par la télévision, le cinéma et Internet.

Tout apprenant « ... est devenu un voyageur assis dans la salle de classe ou dans un fauteuil à la maison. Il découvre et construit un monde qui lui apporte l'Altérité, l'étranger, le lointain, l'inconnu. Dans ce monde qui s'ouvre, ses facultés visuelles et auditives s'éveillent et les langues étrangères sont présentes.»¹ Ne serait-il pas paradoxal que parents, enseignants et formateurs ne soient pas aux côtés des enfants pour les aider à mieux comprendre, décrypter et s'orienter dans ces nouveaux espaces virtuels ou réels?

Par ailleurs, si nous partons du postulat qu'apprendre une langue étrangère, c'est en même temps l'acquisition de savoir-faire langagiers, l'ouverture sur un pays, une culture, il nous faudra définir des savoir-faire et savoir-être dans la langue étrangère afin de favoriser le développement d'une compétence inter- ou transculturelle que nous pourrions définir ainsi:

- faire l'expérience de l'altérité culturelle;
- élucider les rapports avec la culture d'appartenance et de référence;
- favoriser la prise de conscience de l'enracinement culturel.

Les parcours d'apprentissages linguistiques et culturels devront permettre «d'enclencher une démarche de découverte vers Autrui qui s'inscrit dans une dynamique de communication». Ce monde de l'Altérité doit donc trouver sa place dans l'école et/ou la famille à un âge où le besoin affectif, ludique et social de l'enfant, entre la naissance et 6 ans, est à son apogée. Les parcours d'enseignement/apprentissage dès l'enfance doivent apporter des réponses aux questions de contextualisation des apprentissages.

Ces trois questions: «*pourquoi?*», «*pour quoi?*» et «*pour quoi faire?*» devront nous guider dans le choix des langues, des approches pédagogiques et didactiques utilisées afin de définir des actes d'apprentissage ayant un sens (cf. Hélène Trocmé-Fabre), des parcours qui soient porteurs de sens pour l'enfant, les parents. L'enseignement/apprentissage de la langue étrangère doit s'ancrer dans le référentiel biographique, relationnel et cognitif de l'enfant. Il faut donc créer un environnement d'apprentissage qui permette à l'enfant «d'observer avec toute sa sensorialité, de laisser son rapport au monde, à l'Autre évoluer sans aucune impatience». Il faut profiter de cette période dans la vie de l'enfant où le jeu est au centre de l'expression de soi et de l'exploration du monde. En effet, toutes les activités ludiques permettent d'appriivoiser l'enjeu par le jeu. Il faut exploiter le bonheur de jouer en le mettant au service de l'apprentissage. Enfin, pour revenir à notre question initiale de l'apprentissage des langues vivantes dès l'enfance, la conférence de presse du ministre de l'éducation nationale, Jack Lang, en juin 2000 nous apporte quelques éléments pour des objectifs futurs en ce qui concerne

1 Porcher, Louis, *Télévision, culture, éducation*, Armand Colin, 1994.

l'enseignement des langues dans les écoles maternelles et primaires en France: «L'apprentissage des langues vivantes (dans ces écoles) est une absolue nécessité. Notre détermination est totale à passer à la vitesse supérieure et à franchir un cap ambitieux [...]. L'ambition dans les cinq ans est que tous les élèves de sixième apprennent deux langues vivantes, l'une commencée à l'école primaire, l'autre débutée au collège. [...] Dès la rentrée 2000, généralisation effective de l'apprentissage d'une langue vivante dans les classes de CM2 [...]. A compter de 2002, l'apprentissage des langues devient effectivement précoce et concerne d'année en année des enfants de plus en plus jeunes pour arriver en grande section de maternelle en 2005. Ce programme inclut également la formation des futurs professeurs des écoles, la création de cyber-espaces, la mise en place du Portfolio européen des langues.»

De la compétence culturelle à la compétence interculturelle

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères est également porteur d'enjeux symboliques.

La langue est un objet de pouvoir et la langue étrangère également. Elle a de toute évidence un pouvoir symbolique. L'apprentissage des langues étrangères fut longtemps réservé aux classes sociales privilégiées. En France, terre du «monolinguisme historique», où la langue commune est objet d'identité nationale, la langue et l'apprentissage des langues étrangères est bel et bien un enjeu social, un élément important du «capital culturel». Pour éviter une répartition inégale des compétences multilingues, une seule voie s'impose, celle du multilinguisme partagé.

Les langues ont un statut régi aujourd'hui encore par trop d'inégalités. Il suffit d'observer l'engouement pour les apprentissages dit «précoces» de l'anglais ou de l'allemand, l'émerveillement un peu naïf devant les enfants bilingues de parents européens, mais nous assistons parallèlement à l'ignorance, l'oubli des langues étrangères parlées dans les familles qui vivent dans un pays d'accueil depuis de nombreuses années: le portugais, l'espagnol, les langues arabes, africaines, asiatiques, etc. Passées sous silence complet dans les cursus de formation, dans les classes et la cour de récréation, créant ce que l'on a appelé un «bilinguisme soustractif», les deux langues ne sont pas pratiquées de façon équilibrée. Or, si «l'enfant méprise sa propre langue maternelle, porte un jugement négatif sur sa culture, sa propre identité, comment pourrait-il acquérir sans problème la langue de l'Autre, si ce n'est au prix d'un conflit de personnalité?».

La diversité linguistique et culturelle est un état de fait, elle représente une richesse culturelle et un capital linguistique. Il faut faire le choix de la diversité des apprentissages linguistiques et culturels. Il faut donc exploiter le capital linguistique et culturel déjà existant.

Il faudrait que les enseignants en langues réservent dans le cadre de leur enseignement du temps pour faire émerger ces réflexions communes sur les enjeux linguistiques et culturels en faisant ressortir que:

1. La langue est un ensemble de systèmes dans lequel s'ancrent des interactions sociales.
2. L'échange linguistique et culturel est donc une pratique sociale par laquelle se construisent des identités dans l'interaction; à l'enseignant de développer des activités de classe, des documents pour faire prendre conscience de la dimension culturelle et interculturelle en tant qu'interaction sociale indo et exolingue et pour favoriser l'acquisition d'une compétence interculturelle dans la diversité des perspectives et dans l'acceptation d'Autrui.

Les enseignants en langues sont en prise directe avec les langues et les cultures, leurs richesses et leurs diversités. Leur tâche sera donc d'aider les apprenants à construire leur regard sur l'Altérité, la «décentration» par opposition à «l'ethnocentrisme», toutes les étapes de l'école de la tolérance. En effet, en apprenant la langue de l'Autre, l'apprenant s'ouvre à sa culture, il peut mettre en perspective sa propre culture; l'objectif de l'apprentissage linguistique doit alors «développer au-delà des compétences linguistiques, des compétences de communication, d'écoute et de respect, une prise de conscience de la diversité des réalités culturelles.»

La classe de langues est le lieu où peut se développer une telle «conscientisation» et ce sera bel et bien le rôle spécifique de l'enseignant en langues que d'aider l'apprenant à construire compétences linguistiques et culturelles.

Car, en effet, quel serait «le sens d'une maîtrise linguistico-linguistique» si elle ne s'accompagne pas de compétences culturelles et interculturelles? Les enseignants doivent donc être formés et mettre en pratique dans la classe de langue des activités qui, par un jeu de codage-encodage-décodage, permettront de construire le regard de l'apprenant vers l'Altérité.

Il nous faut ici rappeler rapidement ce que sont ces deux niveaux de compétences.

La compétence culturelle permet de développer des savoirs sur la culture de l'autre langue, de l'autre pays et elle peut se développer en dehors de tout acte de communication.

La compétence interculturelle permet de développer des savoir-faire, la capacité pour l'apprenant à s'orienter dans la culture de l'Autre à partir d'une démarche compréhensive et non descriptive. Il s'agit donc «d'un rapport dynamique entre deux entités qui se donnent mutuellement du sens».

La compétence interculturelle¹ est:

- un savoir-faire;
- la capacité pour l'individu à s'orienter dans la culture de l'Autre;
- une démarche compréhensive (donner du sens) qui permet de développer une capacité d'anticipation.

Parcours d'apprentissage

Depuis de nombreuses années, la «pédagogie du tandem» binational et biculturel s'est imposé en didactique des langues comme une des réponses possibles à la volonté de faire évoluer parallèlement compétences linguistiques et compétences interculturelles.

L'Ofaj (Office franco-allemand pour la Jeunesse) a développé des stages de formation linguistique et interculturelle avec des apprenants allemands et français partageant la même expérience professionnelle et visant un stage professionnel dans le pays de la langue cible.

Le stage linguistique se déroule à part égale dans chacun des deux pays. Les phases de travail se déroulent en

- | | |
|--------------------------------------|--|
| ▪ Phases nationales: | Les apprenants se retrouvent en groupe monolingue |
| ▪ Les phases binationales en tandem: | Les apprenants se retrouvent en <i>tandem</i> binational et bilingue |
| ▪ Les phases binationales en groupe: | Les apprenants se retrouvent en groupes binationaux et bilingues |

Ces stages ont pour objectifs de:

- mieux connaître et découvrir un secteur professionnel dans les deux pays;
- acquérir un savoir-faire en situation professionnelle;
- développer la compétence interculturelle;
- élaborer des supports, des documents de travail du secteur professionnel;
- favoriser les rencontres d'experts, les échanges linguistiques et interculturels en situation.

1 Porcher, Louis, «Cultures, culture...», *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, Recherches et applications, Hachette, janvier 1996.

Ces stages peuvent également s'adresser à des milieux scolaires, universitaires, associatifs musicaux ou sportifs, en adaptant au contexte et au budget de formation la faisabilité totale ou partielle de ces formations en tandem, la durée du stage, le séjour dans les deux pays ou un seul, la possibilité d'un stage dans le pays, etc.

La pédagogie du tandem binational et biculturel est un apport pour la didactique des langues et des cultures car:

1. Le stagiaire ne doit plus effacer, gommer son identité linguistique et culturelle, voire professionnelle, pour apprendre. Son identité est au centre du processus d'apprentissage, elle sert de point de référence pour la progression de chacun.
2. L'apprenant est impliqué dans des interactions centrées sur le sens et la compréhension de ses partenaires dans les tandems linguistiques bilingues. La situation de communication est toujours authentique, il s'agit de comprendre et de se faire comprendre par un locuteur de la langue-cible.
3. La source de savoir est multipliée par le nombre de stagiaires, puisque chacun à tour de rôle va recevoir et transmettre savoir/savoir-faire/savoir être. Cette alternance du statut de l'apprenant génère une dynamique d'apprentissage plus propice à favoriser la progression des compétences linguistiques et interculturelles.
4. La source de savoir/savoir-faire/savoir être dans la langue cible est multipliée par le nombre de stagiaires, les enseignants n'étant que de simples référents, experts de la langue-cible. La communication et les échanges n'en sont que plus riches et variés.
5. La présence en permanence des deux langues et des deux cultures va progressivement permettre «l'émergence d'une aptitude à l'ajustement culturel dans un souci de renouvellement permanent des critères d'analyse» (Louis Porcher).
6. Les enseignants partagent un statut commun avec les apprenants: ils travaillent également en «tandem», ils effectuent également ce va et vient entre les deux langues et les deux cultures. Par ailleurs, s'ils utilisent leur savoir-faire de didacticiens, ils ne sont pas les experts du domaine professionnel commun à tous les stagiaires. Les compétences sont donc à tous les niveaux partagées au sein de l'ensemble du groupe. Ils ne sont plus les seuls à transmettre savoir et savoir-faire, ils vont plutôt accompagner, encadrer, proposer les activités de travail, aider les apprenants à construire ces regards croisés sur l'Altérité.

Cette pédagogie du tandem peut se définir autour des mots-clés suivants:

- respect;
- responsabilité;
- sens de la réalité;
- qualités d'écoute partagée.

*Quatre étapes qu'Hélène Trocmé-Fabre résume de la façon suivante:*¹

1. respecter le rôle de chacun: respecter le stagiaire dans son individualité, son expérience passée, ses projets;
2. responsabiliser le stagiaire en lui demandant une *participation, un apport de lui-même*;
3. encourager le sens de la réalité en favorisant *une véritable communication à partir de l'expérience du stagiaire*;
4. être à l'écoute pour *répondre aux questions qui se posent et non aux questions que le formateur aimerait qu'on lui pose*.

Les classes dites bilingues, puis européennes, introduites dans le milieu scolaire français depuis 1992, avaient pour objectif de «répondre à l'attente d'un public scolaire de plus en plus large, désireux d'acquérir la maîtrise d'une langue étrangère à un haut niveau aussi proche que possible du bilinguisme, ainsi que de sensibiliser les élèves aux enjeux de la citoyenneté européenne et la dynamisation des échanges avec les établissements étrangers». Aujourd'hui, 2500 classes européennes ont été ouvertes en France en offrant le choix des langues suivantes: l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, le portugais et le néerlandais. En 2001-2002, 134 sections européennes seront créées en lycée professionnel marquant la volonté d'ouvrir ces classes aux matières professionnelles, aux filières à finalité professionnelle.

Les deux premières années du collège servent à observer les aptitudes, les compétences et la motivation des enfants en langue étrangère; si l'enfant souhaite intégrer une classe européenne, il suivra un enseignement de 5 heures de cours dans la langue-cible, dont une heure en histoire-géographie ou éventuellement dans une autre matière. La classe de quatrième permettra un premier voyage de découvertes linguistiques et culturelles. Arrivés en terminale, ces élèves recevront une «mention européenne» sur le diplôme du baccalauréat si leur note est égale ou supérieure à 14/20.

En conclusion:

Le Conseil de l'Europe a donné la définition suivante de la «pédagogie interculturelle»:

1. Toute société est aujourd'hui pluriculturelle. Plusieurs cultures y coexistent ou s'y interpenètrent, se juxtaposent ou se transforment mutuellement.
2. Toute culture est égale en dignité à toute autre. Une culture est un ensemble à la fois cohérent et contradictoire qui a ses propres valeurs et ses propres systèmes de références, ses propres régulations.

1 Trocmé-Fabre, Hélène, *J'apprends, donc je suis*, Editions d'Organisation, 1991.

3. Tout enseignement dans ces conditions s'effectue donc dans un contexte pluriculturel. Plusieurs cultures vivent dans une même classe. L'important à cet égard consiste à établir entre les cultures des connexions, des relations, des articulations, des passages et des échanges.

En effet, si «pénétrer une langue et une culture étrangère, c'est toujours se décentrer sans pourtant oublier son propre centre, c'est à dire sa propre identité culturelle», c'est le défi que doivent relever les enseignants en langues afin de définir dans leurs formations et leur pratique d'enseignement une «pédagogie inter/transculturelle» comme cadre référentiel, convaincus qu'en développant des compétences linguistiques et culturelles plurielles, ils vont dans le sens de l'écoute, du respect et de la tolérance.

Section 2:

Politiques linguistiques pour une société multiculturelle

Teresa Tinsley

L'Europe d'aujourd'hui est incontestablement multiculturelle et multilingue. Les forces de la mondialisation et de la migration, les attentes en termes de mobilité et la possibilité de voyager à bon marché font que les cultures se mélangent à un rythme sans précédent dans l'histoire.

Où que l'on se tourne en Europe, les chiffres sont impressionnants. Il y a déjà douze millions de Français dont la langue maternelle n'est pas le français. Dix pour cent des habitants de l'Allemagne sont nés à l'étranger. Aux Canaries, le mélange culturel inclut non seulement les nombreux Européens du Nord et Asiatiques qui y vivent et y travaillent aujourd'hui, mais aussi, comme l'a montré une enquête récente,¹ 29 différentes nationalités africaines. La Roumanie compte 19 minorités reconnues, la Russie 176 peuples de cultures et de langues différentes. Dix pour cent de la population du Royaume-Uni ont des antécédents extérieurs au Royaume-Uni et ce taux devrait atteindre 15% d'ici 2020.² Et le processus se poursuit: 4 millions de demandeurs d'asile se sont réfugiés en Europe occidentale au cours des années 1990.

A Londres, où je vis et travaille et où mes enfants vont à l'école, 32% des écoliers parlent une autre langue en plus de l'anglais.³ Il y a trois cent langues parlées par les écoliers de Londres, de l'albanais au zoulou; et pourtant, pour la plupart des élèves, l'expérience d'une autre langue dans le cadre du programme scolaire est représentée par le français, ou éventuellement l'allemand ou l'espagnol. Qu'ils soient bilingues ou monolingues, leur expérience linguistique dans le contexte formel de l'école ne tient pas compte de leur expérience des langues qu'ils voient et entendent dans leur entourage. Elle ne leur apprend pas à comprendre la société multilingue, encore moins comment agir au sein d'une telle société. Londres peut paraître un exemple extrême, mais des statistiques tout aussi étonnantes ont été révélées par des études sur des villes telles que La Haye, Amsterdam, Bruxelles, Hambourg, Lyon, Madrid et bien d'autres encore. Le défi posé aux enseignants en langues est le même à travers toute l'Europe: comment établir un lien avec l'expérience des élèves concernant les langues qui les

1 Etude effectuée par l'Université de Las Palmas, présentée dans *Canarias7*, 25 octobre 2001.

2 Runnymede Trust Commission, *The Future of Multi-Ethnic Britain (The Parekh Report)*, Rapport d'une commission d'enquête mise en place par le Runnymede Trust, Londres 2000.

3 Baker, P. et J. Eversley, *Multilingual Capital: The Languages of London's Schoolchildren and their Relevance to Economic, Social and Educational Policies*, Battlebridge Publications, 2000.

entourent et en même temps élargir leur expérience du monde en les initiant aux langues parlées hors de leurs communautés.

Dans ce chapitre, je soulignerai plusieurs façons dont l'enseignement des langues peut répondre à la réalité multilingue croissante dans laquelle évoluent nos élèves – des modifications de la politique et de la pratique qui, à mon sens, contribueraient au succès de l'apprentissage des langues et permettraient à ce dernier de jouer pleinement son rôle pour préparer les apprenants à communiquer et à interagir dans une société de plus en plus mondialisée et riche en communication.

Remplacer la perspective monolingue par une approche multilingue¹

Il n'est plus approprié d'assumer que tous les apprenants démarrent à partir du même point de départ monolingue – de toute façon, le locuteur natif idéalisé de Chomsky n'a sans doute jamais constitué un modèle réaliste pour l'apprentissage des langues étrangères. De même, nous ne pouvons pas assumer que la seule expérience d'autres langues de l'élève s'inscrit dans le cadre de l'enseignement formel, suivant un schéma de travail rigide et souvent orienté sur un examen. Les citoyens européens d'aujourd'hui ont souvent des biographies linguistiques riches et complexes. De nos jours, un enseignant aura rarement affaire à une classe d'élèves ayant fait au cours de leur vie des expériences linguistiques homogènes.

Sophia Mohammed, qui a récemment obtenu son diplôme de français dans une université au Royaume-Uni, en est un cas exemplaire:

Ma famille est originaire du Cachemire. J'ai été élevée en parlant anglais avec mon père et un dialecte de Mirpuri avec ma mère. En tant que musulmane, j'ai également appris très tôt à comprendre l'arabe et je participe à des classes à la mosquée pour faire des progrès en lecture et en écriture. Comme vous le voyez, j'ai donc toujours été capable de passer d'une langue ou d'une culture à l'autre. Je m'affirme également comme venant d'Angleterre, surtout lorsque je suis en France – je suis fière d'être qui je suis et, lors de la Coupe du Monde, j'étais un fervent supporter de l'équipe de foot anglaise. Je pense qu'il est vraiment important de garder sa langue d'origine, qui fait tellement partie de l'identité, et je n'ai pas eu trop de mal à y ajouter d'autres langues, parce que j'avais le sentiment de simplement ajouter une couche d'identité supplémentaire. J'ai même trouvé cela très facile de parler en verlan. J'ai toujours aimé manipuler les langues; peut-être le fait d'avoir été bilingue très jeune m'y a-t-il aidée, puisque j'ai vite compris qu'on pense un peu différemment dans chacune des langues que l'on parle.

¹ Le titre de cette section reprend le sous-titre d'un important recueil de documents sur ce sujet, présentés lors d'un séminaire à Royal Holloway, Université de Londres, en 1997 et publiés par CILT (Tosi et Leung (eds), *Rethinking language education: from a monolingual to a multilingual perspective*, Londres, 1999).

J'ai étudié l'allemand, que j'ai trouvé plus difficile que le français, jusqu'au brevet GCSE, mais j'aurais aimé pouvoir continuer les deux langues jusqu'au baccalauréat. Je regrette vraiment de ne pas avoir pu faire d'allemand, cela aurait été bon pour ma carrière d'avoir deux langues européennes. Je sais que je veux travailler avec des gens, pas avec des ordinateurs, et je pense que je pourrais m'orienter vers l'enseignement. Lorsque j'étais en classe VI, j'ai enseigné l'anglais à de nouveaux arrivants venus d'Inde, du Pakistan et du Moyen Orient.

(extrait d'une série de profils sur www.les.aston.ac.uk/langlife/sophia.html)

Le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe propose une description de la compétence plurilingue:

... (la compétence) ... d'un acteur social qui possède (...) la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.

Gardant à l'esprit les multiples facettes de la biographie langagière des apprenants en dehors de la classe, nous devons réexaminer la pratique consistant à qualifier certaines langues «d'étrangères» – et lesquelles nous qualifions «d'européennes». Ce qu'il faut essentiellement et en premier lieu, c'est passer à une perspective multilingue, à une conception pluraliste de l'expérience linguistique qui tienne compte des divers degrés de contact de l'individu avec différentes langues et de ses compétences dans ces dernières et favorise le développement de sa compétence plurilingue.

Le Portfolio européen des langues a été développé comme outil à cet effet. Il est conçu dans le but de reconnaître les expériences d'apprentissage des langues à l'intérieur comme à l'extérieur de l'enseignement formel et de fournir à l'individu un état de ses acquis dans toutes les langues qu'il a apprises.

Quelles langues?

Il a été observé¹ que la conception de l'Etat-nation du XIX^e siècle était basée sur un modèle monolingue. On a une langue nationale et une ou deux langues «étrangères» sélectionnées sont enseignées selon un programme plus ou moins rigide. Au début du XXI^e siècle, ce modèle est très certainement trop étroit pour répondre à nos besoins. Dans le contexte de la mondialisation et de l'intégration européenne croissante, nous devons appréhender l'enseignement des langues dans une perspective plus vaste.

Par rapport à la riche diversité des langues parlées en Europe, nos systèmes éducatifs proposent un éventail appauvri d'options – basé selon les cas sur la tradition, des préjugés culturels ou des considérations d'ordre logistique. Nos systèmes actuels

1 cf. par exemple Stern, H.H., dans *The Early Teaching of Modern Languages*, Nuffield, 1977.

privilégient les langues européennes à statut élevé par rapport aux langues «d’immigrés» à statut inférieur, même s’il s’agit de langues mondiales telles que l’arabe, le chinois ou le hindi, qui sont dans bien des cas très importantes à des fins économiques, sociales et culturelles. (Ces langues ne sont pas forcément condamnées à conserver éternellement leur statut inférieur. Ainsi, en France, le chinois jouit à présent d’un statut élevé et dans bien des pays, l’espagnol au statut initialement relativement peu élevé est devenu aujourd’hui une langue dont l’apprentissage est nettement plus demandé.)

Il y a bien entendu des limites à ce que l’on peut assurer en termes de ressources et les forces du marché jouent un rôle important. Pourtant, en Australie, un pays ostensiblement monolingue, on a vu qu’il était possible d’implanter une gamme plus large de langues, reflétant mieux les besoins des citoyens et leurs contacts culturels en dehors du système scolaire.¹ Le japonais y est aujourd’hui la langue la plus couramment enseignée, suivi de l’italien, puis de l’indonésien. Il est amplement prouvé que la motivation de l’apprenant croît (et avec elle ses acquis linguistiques) si on lui propose des langues ayant un véritable intérêt dans son contexte social, géographique et économique.

Nous devons revoir la base sur laquelle les langues sont proposées dans le cadre du système scolaire et nous pencher sur les considérations logistiques qui nous permettraient de proposer un plus large éventail de langues. Cette politique refléterait également la réalité du marché de l’emploi: une brève étude des annonces d’emploi dans un numéro d’un journal britannique a révélé que l’on demandait des personnes parlant l’arabe, le japonais, le coréen, le hindi, le bengali et l’urdu, au même titre que l’allemand et l’espagnol.

Langues des communautés

A cela s’associe la nécessité de ne pas seulement adhérer du bout des lèvres à l’enseignement des «langues des immigrés».² Dans une perspective multilingue, toutes les langues accroissent la compétence plurilingue de l’individu; pourtant, il est fréquent que les ressources soient consacrées à l’enseignement de la langue nationale et que l’on n’accorde que peu de soutien à la préservation et au développement d’autres langues maternelles. Même s’il existe une quantité de travaux de recherche montrant que le développement de l’alphabétisation dans la langue maternelle assiste le développement langagier dans son ensemble, on craint implicitement ou explicitement que l’acquisition de l’alphabétisation dans la langue d’origine constitue une certaine menace pour l’alphabétisation dans la langue nationale. Toutefois, ceux qui travaillent

1 Lo Bianco, Joe, *Language Australia* (document non publié).

2 Au Royaume-Uni, on utilise de préférence le terme de langue «de la communauté» ou «ancestrale». Ce dernier terme englobe également des langues indigènes: le gaélique, l’irlandais, le gallois, etc.

dans ce domaine ont attiré l'attention sur les dangers d'une carence langagière lorsque la compétence dans la langue d'origine n'est pas soutenue et commence à décliner, alors que la compétence dans la langue nationale n'est pas encore suffisante pour la remplacer. De tels enfants (car il s'agit surtout d'enfants, mais cela concerne également des adultes) se retrouvent effectivement «privés de langue». Nous devons veiller à ce que tous les membres de la société, et tout particulièrement les enfants, bénéficient d'un riche apport langagier, qui leur permette de développer leurs aptitudes langagières et de devenir des citoyens capables de s'exprimer.

L'enseignement des langues des communautés – lorsqu'il existe – a souvent lieu en dehors du programme scolaire et n'obtient que peu de soutien de la part des autorités de l'instruction publique. L'infrastructure des qualifications disponibles est sous-développée (en Angleterre, par exemple, la qualification du brevet GCSE n'est disponible que dans un nombre très limité de langues). Il y a une grande pauvreté de supports et de ressources et peu ou pas du tout de formation des enseignants. Un meilleur soutien à l'enseignement des langues des communautés s'attaquerait à tous ces aspects.

Un autre domaine lié à la disponibilité d'une accréditation est la reconnaissance des acquis des élèves dans ces langues. Ayant visité des classes de langues de communautés à Wolverhampton et à Londres, je sais que la plupart des enfants qui les fréquentent sont loin d'être bilingues et ne sont certainement pas alphabétisés dans la langue en question. L'effort qu'ils font en suivant des cours le samedi, souvent en apprenant une autre écriture – et parfois une variante de la langue non utilisée à la maison¹ – mérite d'être mieux reconnu, alors que leurs performances sont souvent dépréciées sous prétexte «qu'ils sont bilingues de toute façon».

Nous devons témoigner le même respect aux qualifications dans les langues des communautés ou langues d'origine que dans les autres langues étrangères. Le Conseil de l'Europe a ici un rôle clé à jouer pour faciliter les échanges et le développement de ce domaine à travers l'Europe.

Comme cela a été démontré au cours de l'Année européenne des langues, la promotion du multilinguisme en Europe doit aller de pair avec la reconnaissance des droits de tous les citoyens à utiliser et apprendre leurs propres langues nationales et domestiques. Parmi les nombreux symposiums, conférences et déclarations attirant l'attention sur cet aspect en 2001, il y avait également un manifeste publié par l'Académie autrichienne des sciences, intitulé «Le prix du monolinguisme», qui appelait à «mettre davantage l'accent sur les langues des minorités et des immigrés au sein du système d'enseignement général».

1 Ainsi, le bengali compte parmi les langues de communautés les plus enseignées au Royaume-Uni, mais la plupart des Bangladais à Londres parlent le sylheti (une langue apparentée parlée dans la partie orientale du Bangladesh) à la maison.

Langues de minorités «régionales»

Un débat similaire concerne aussi les langues de minorités régionales, qui bénéficient d'un soutien très variable à travers l'Europe. Le Pays de Galles et la Catalogne constituent des exemples au niveau de la politique linguistique, incorporant des offres concernant ces langues dans le cadre d'une perspective multilingue.

Les langues de minorités régionales sont différentes des langues de communautés où une dimension territoriale entre en jeu. N'oublions cependant pas qu'avec la mobilité et les échanges croissants à travers le continent, les locuteurs de ces langues habiteront de plus en plus dans diverses régions d'Europe. Combien y a-t-il de personnes parlant le gallois à Amsterdam, le catalan à Rome – ou le kurde à Prague ou à Budapest? Ce sont des questions qui nous lancent des défis. Dans une Europe mobile et interconnectée, le droit d'apprendre et de préserver sa langue maternelle peut-il être lié au fait de rester à un endroit donné? Les possibilités d'utiliser la langue seront évidemment réduites si l'on quitte la région où elle est couramment parlée, mais avec l'accès à Internet, les communautés linguistiques virtuelles, la télévision par satellite et, surtout, des systèmes scolaires encourageant la compétence plurilingue, on peut faire bien davantage pour soutenir toutes les langues maternelles. Il faudra peut-être considérer de plus en plus le soutien à l'enseignement et à la préservation de ces langues dans le même contexte que pour les langues des communautés.

Langages des signes

Les langages des signes – ainsi que le braille – sont également des éléments importants et à ne pas négliger du mix multilingue. Les enfants sourds ont besoin d'un apport de qualité en langage des signes – de préférence de la part de personnes dont le langage des signes est la première langue, ou de personnes dont la compétence est presque comparable – afin de développer leurs aptitudes langagières. La population entendante pourrait faire davantage pour apprendre le langage des signes et mieux permettre ainsi l'intégration des malentendants aux situations sociales. Les personnes utilisant le langage des signes doivent également avoir la possibilité d'apprendre le langage des signes d'autres pays afin de profiter des possibilités offertes en termes de mobilité, d'échange et d'enrichissement culturel.

Créer des liens entre l'enseignement de diverses langues

Nombre de professionnels différents contribuent à l'éducation linguistique de l'individu, mais leur travail est trop souvent compartimenté et le sens de partager un objectif commun fait défaut. Le projet «Face à l'avenir» a attiré l'attention sur la

faiblesse d'une discipline fragmentée à travers les pays, les langues et les secteurs de l'éducation, sans but partagé. Mike Byram ¹ critique la séparation, le purisme et le perfectionnisme, qui «corrige» par exemple l'utilisation de l'allemand dans un cours de français. Il faudrait plutôt, dit-il, féliciter les apprenants de puiser dans leur plurilinguisme et de communiquer aussi efficacement que possible à ce moment donné.

Dans le cas de l'enseignement des langues qui a lieu en dehors du programme normal (langues des communautés, langues minoritaires ou régionales), les enseignants ne sont pas en mesure de faire le lien avec l'enseignement des langues dans la classe de langue «étrangère». Méthodes d'enseignement, approches, terminologie, conceptions préalables de tout ordre peuvent différer. Les possibilités de tirer profit de l'apprentissage d'une langue pour soutenir celui d'une autre sont perdues. L'élève est censé faire le saut non seulement entre les différentes cultures incorporées dans les langues cibles, mais aussi entre les différents styles d'enseignement, sans soutien ni interconnexion. Il ou elle peut se sentir perdu ou frustré. Les enseignants sont isolés et ne peuvent pas partager leurs acquis, alors que cela pourrait contribuer à leur évolution professionnelle, ainsi qu'à l'apprentissage de leurs élèves.

Nous devons établir des liens entre l'enseignement et l'apprentissage des langues en dehors de l'éducation formelle et l'enseignement des langues «étrangères» – en partageant des possibilités et des ressources de formation, en mettant sur pied des projets conjoints, en entamant un dialogue et en explorant des synergies.

Tirer profit de la compétence plurilingue des élèves comme ressource

Les enseignants qui travaillent dans un environnement multiculturel ont déjà commencé à développer des moyens de tirer profit dans leurs cours du fait que leurs élèves connaissent différentes langues. Ceci a le double avantage d'améliorer l'apprentissage et de témoigner du respect aux langues parlées par les élèves à la maison. Par ailleurs, cela normalise le plurilinguisme comme phénomène naturel et quotidien.

A l'école primaire, cela peut prendre la forme d'activités «d'éveil aux langues». Les élèves du primaire ont effectué des enquêtes sur les langues parlées dans leur classe, leur école ou leur quartier. Ils ont été encouragés à «apporter et raconter» des exemples de différentes écritures, des journaux, des livres d'histoires, etc., et à écrire leur biographie langagière ou celle de membres de leur famille. Sur un plan plus strictement linguistique, ils peuvent avoir affaire aux langues en apprenant des chansons et des comptines dans diverses langues, en comparant des groupes de mots dans différentes langues (par exemple les jours de la semaine), en comparant des contes et légendes

1 Byram, M. (éd.), *Reflections on Citizenship in a Multilingual World*, CILT, 2003.

traditionnels de diverses cultures ou en s'intéressant aux proverbes et aux emprunts linguistiques.¹

A l'école secondaire, des travaux effectués à Liverpool (Margie Raynor, présentation à la conférence Language World à York, 2002) se sont appuyés sur des familles de mots dans l'enseignement du français, faisant le lien entre des mots similaires dans des langues telles que le hindi, l'urdu et l'arabe. L'auteur rapporte que cette approche a été très fructueuse, les élèves apportant volontiers leurs contributions et enrichissant ces activités de leurs propres observations et réflexions. Une extension de cette approche aura des implications substantielles pour la formation des enseignants, mais va certainement dans la direction que nous devons envisager pour le futur.

Les enfants qui sont peut-être défavorisés dans d'autres matières du fait que la langue nationale est leur deuxième ou troisième langue peuvent souvent briller dans les classes de langues étrangères, surtout si l'enseignement «nivelle le terrain» parce qu'il a lieu dans la langue cible. En s'appuyant sur les aptitudes plurilingues que ces élèves ont déjà développées, on leur en donne la possibilité.

Représentations de la culture de la langue cible

Dans la classe de langue étrangère, il n'est que trop facile de renforcer les stéréotypes plutôt que de les remettre en question. Très souvent, les supports choisis pour leur contenu linguistique ne présentent pas la diversité et la pluralité de la culture de la langue cible. On ne trouvera peut-être que très peu de Noirs ou d'Asiatiques parlant anglais dans les manuels, on n'entendra qu'un éventail restreint de voix. Une participante tchèque à l'atelier de 2002 a exprimé son désarroi face au fait d'avoir à décider «combien de cultures nous devrions enseigner» à travers l'anglais.

Certains commentateurs² ont rapporté que les supports d'enseignement des langues sont souvent pauvres en ce qui concerne leur contenu culturel. L'apprenant ne peut donc pas découvrir la culture de la langue cible dans toute sa complexité. Les situations où l'on demande aux apprenants de s'imaginer dans la culture de la langue cible sont souvent limitées à des activités de type touristique. Pourtant, afin que les élèves soient préparés à agir au sein de la culture en question, il faut qu'ils se penchent sur cette culture et reconsidèrent leurs attitudes envers elle. Il y a ici du travail à faire de la part des éditeurs, ainsi que des responsables des programmes scolaires.

Nous devons rompre le lien entre «l'Etat-nation» et la «langue». Le français n'est pas seulement parlé en France et l'anglais pas seulement en Angleterre. La théorie sociale

1 cf. Datta and Pomphrey, *A world of languages! Developing children's love of languages*, CILT, 2003 (à paraître).

2 Aplin, Richard, cité dans Byram, op. cit.

moderne reconnaît l'ambiguïté, l'hybridité et les affiliations culturelles complexes de l'individu. Ceci doit également trouver son reflet dans l'enseignement des langues.

Les besoins de l'apprenant dans la classe multiethnique

Il y a un nombre croissant de travaux de recherche qui indiquent les façons dont les antécédents culturels ou linguistiques des apprenants affectent la manière dont ils interagissent avec la culture de la classe.¹ Par exemple, la mesure dans laquelle les enfants pensent parler en classe peut fortement varier d'une culture à l'autre et ceci peut avoir un impact particulier en classe de langues. De plus en plus, les enseignants devront avoir conscience des différences culturelles et adopter une approche qui soutienne tous les apprenants et ne pénalise pas la différence. Pour que les enseignants puissent proposer de réels modèles de compétence interculturelle, cela a également des implications importantes au niveau de la formation comme de la recherche.

Les élèves qui ne parlent pas bien la langue nationale risquent d'être défavorisés pour l'acquisition d'autres langues si l'on suppose que l'accès à la nouvelle langue doit d'abord passer par la langue nationale. Une recherche menée en Norvège a mis en évidence la nécessité d'utiliser des supports de soutien tels que des dictionnaires monolingues dans la langue cible plutôt que des ouvrages basés sur le norvégien.²

L'ampleur réelle de la diversité linguistique

Des villes telles que Londres et Amsterdam ont commencé à recueillir des données très complètes sur l'ampleur réelle de la diversité linguistique. Le projet Villes multilingues de la Fondation européenne de la Culture poursuit ce travail dans 5 autres villes en Belgique, Allemagne, France, Espagne et aux Pays-Bas. Pour soutenir des politiques telles que décrites dans ce chapitre, il faudra disposer d'un relevé bien plus précis de données sur les antécédents linguistiques des enfants, les langues qu'ils connaissent, à quel niveau de compétence et comment elles sont utilisées.

Il est également nécessaire d'étudier de plus près les langues elles-mêmes et les cultures associées. Nous sommes à peine en mesure de reconnaître les noms de beaucoup des langues parlées et bien moins encore de comprendre les univers mentaux et culturels qui vont de paire avec elles. Des études contrastives pourraient aider à montrer comment les différentes langues affectent l'apprentissage d'autres langues et de quelle façon les facteurs culturels entrent en jeu. Les enseignants devront avoir

1 cf. Edwards, Viv, «Teaching and learning styles in multi-ethnic classrooms», dans *Rethinking Language Education*, op. cit.

2 Solberg, Helle, «Teaching English in a multicultural classroom», dans *Språk og Språkundervisning* 3/01.

accès à ces recherches et disposer d'une certaine connaissance des langues les plus couramment représentées dans leur école – à l'heure actuelle, ils auraient même du mal à les reconnaître et cela lance un message très défavorable quant à la valeur qu'on leur accorde.

Langues parlées à la Hampstead Comprehensive School (école secondaire polyvalente), Londres			
Akan	Albanais	Arabe	Arménien
Bengali	Tchèque	Créole	Edo
Fanti	Farsi	Français	Ga
Grec	Gujarati	Guyanais	Hausa
Hébreu	Hindi	Hongrois	Ibo
Italien	Japonais	Krio	Lingala
Luo	Malais	Mandarin	Memon
Norvégien	Patois	Persan	Polonais
Russe	Serbo-croate	Singhalais	Slovaque
Somalien	Swahili	Thaï	Tibétain
Tigrinya	Tagalog	Turc	Twi
Urdu	Punjabi	Yoruba	Portugais

(d'après le bulletin de l'école, janvier 2003)

Des langues pour tous

Enfin, nous devons affirmer haut et fort que les langues sont là pour tout le monde. Certains argumentent qu'il ne faut pas enseigner une deuxième langue à des enfants ayant du mal à lire ou à écrire la langue maternelle («à quoi bon leur apprendre le français s'ils ne savent même pas parler anglais?»). Cependant, de nombreux travaux de recherche soutiennent le point de vue alternatif, à savoir que l'enseignement d'une langue «étrangère» peut aider l'élève qui a des difficultés dans la langue maternelle et accroître son potentiel de communication. Dans la même optique, certaines écoles «exempteront» peut-être du cours de langues les élèves dont la première langue n'est pas celle de l'enseignement formel, afin qu'ils se concentrent sur l'apprentissage de la langue nationale.

Nous devons affirmer avec clarté que la compétence plurilingue est une aptitude vitale, que chacun peut atteindre. Afin de pouvoir jouer un rôle à part entière dans l'Europe d'aujourd'hui, de tirer profit des possibilités qui leur sont ouvertes et d'épanouir leur potentiel, les citoyens devront tous posséder une compétence dans toute une série de

langues ainsi qu'une attitude positive envers ceux qui parlent des langues extérieures à leur communauté immédiate.

Un changement de paradigme

Comme le suggère Frank Heyworth dans son introduction, nous avons affaire à un changement de paradigme dans l'enseignement des langues, de nouvelles façons de percevoir son rôle et ses objectifs dans la société du XXI^e siècle venant remplacer rapidement les anciennes idées et les conceptions toutes faites. J'ai tenté de résumer dans le tableau ci-dessous ce que pourrait impliquer ce changement de paradigme. Au lecteur de juger dans quelle mesure les idées inscrites dans la colonne de droite ont déjà pris pied dans son propre contexte. Personnellement, je ne pense pas que nous ayons déjà atteint le point de la «révolution scientifique» décrite par Kuhn, où le nouveau modèle est largement accepté comme étant la norme, même s'il y a une forte évolution dans ce sens, stimulée par l'Année européenne des langues et le travail du Conseil de l'Europe d'une manière générale. Une fois que cette révolution aura eu lieu et que le nouveau paradigme sera accepté non seulement par les spécialistes en langues, mais aussi par les décideurs politiques et la société dans son ensemble, je suis convaincue que le contexte pour l'apprentissage des langues sera bien plus favorable.

Ancien modèle d'enseignement des langues	Nouveau modèle
Accent sur l'Etat-nation et la langue nationale comme source d'identité.	Accent sur la citoyenneté européenne et l'individu plurilingue.
Le multilinguisme constitue un problème pour la société.	Le multilinguisme enrichit la société.
Assume que les apprenants partent d'une base monolingue.	Tient compte des diverses expériences linguistiques hors de la classe comme base pour un apprentissage continu.
Le bilinguisme et les divers contextes culturels sont «réduits au silence».	Le bilinguisme et les divers contextes culturels sont mis à l'honneur.
L'éducation des enfants bilingues est perçue comme posant problème – l'accent est mis sur le développement de la langue nationale.	Le bilinguisme est le bienvenu – l'accent est mis sur le développement d'aptitudes dans la langue maternelle de même que dans d'autres langues.
Les personnes parlant d'autres langues sont des «étrangers».	Parler une autre langue constitue la norme.

C'est difficile d'apprendre une autre langue.

Apprendre une autre langue constitue la norme.

Une compétence proche du niveau langue maternelle est l'objectif ultime.

Même des niveaux modestes de compétence sont précieux et ajoutent au répertoire communicatif à construire tout au long de la vie.

L'enseignement des langues est essentiellement axé sur des objectifs linguistiques. Les éléments culturels ont tendance à être pauvres, ou à se restreindre à la «grande» culture. Vision statique de la culture.

L'enseignement des langues comporte un fort élément culturel et inclut la sensibilisation culturelle.

Vision dynamique de la culture.

L'apprentissage des langues se concentre étroitement sur une seule langue à la fois.

L'apprentissage des langues est axé sur les liens entre les langues et sur le développement d'une conscience des langues.

L'apprentissage des langues a tendance à être élitaire et à poser des problèmes pour la majorité.

Chacun peut réussir à apprendre des langues.

Conclusion

Cet agenda peut sembler par trop idéaliste ou naïf. Il est effectivement très chargé, mais on peut argumenter que la façon dont nous saurons répondre à la réalité multiculturelle est la question la plus importante à laquelle est confrontée la société occidentale d'aujourd'hui. Cela a des implications pour la démocratie, l'égalité et le respect des identités culturelles plurielles – autant de questions au premier plan du travail du Conseil de l'Europe.

Le Conseil de l'Europe a identifié l'enseignement des langues comme domaine clé pour le progrès de ses tâches – et afin de pouvoir jouer ce rôle, il doit s'appuyer sur une perception plus réaliste de la société multilingue et de ce fait proposer quelque chose de plus crédible aux apprenants.

Chapitre 2:

L'enseignement des langues pour le développement individuel

Teresa Tinsley

Mon objectif premier et primordial dans cette école, c'est de donner à ces enfants le sentiment d'être acceptés et de les aider à voir qu'ils sont des personnes de valeur.

(Un enseignant, Budapest)

[Ce que je fais de plus précieux, c'est] inspirer mes élèves et leur faire prendre confiance. Peut-être qu'après avoir quitté ma classe, ils n'utiliseront jamais l'allemand, mais j'aimerais penser que lorsqu'ils iront à l'étranger, rencontreront d'autres personnes et parleront des langues qu'ils ont apprises à l'école, ils puissent dire qu'ils y ont vraiment pris plaisir. Je voudrais qu'ils aient suffisamment confiance en eux-mêmes pour aller vers n'importe qui et parler la langue. Je voudrais qu'ils aient acquis les aptitudes et la confiance nécessaires pour en être capables, même s'il ne s'agit que de deux mots.

(Rebecca Poole, responsable des langues
dans une école secondaire du nord de Londres)

... les enfants ont besoin de se découvrir et de se respecter mutuellement. Dans ma classe, c'est l'aspect numéro un.

(Samira Miftah, professeur de français d'origine marocaine à la
Hampstead Comprehensive School (école secondaire polyvalente), Londres)

On ne peut pas enseigner la langue sans enseigner la culture et on est très peu formé à cela.

(Professeur d'anglais langue étrangère, Belgrade)

L'un des aspects les plus frappants ressortant des questionnaires et des entretiens avec des enseignants en langues de plus de vingt pays, réalisés dans le cadre du projet «Face à l'avenir», est le fait que ceux qui pratiquent l'enseignement des langues considèrent que leur rôle va bien au-delà d'une simple transmission de connaissance de mots et de grammaire. Ils voient la partie la plus importante de leur travail dans une perspective beaucoup plus large: une partie essentielle de leur rôle consiste à développer la confiance en soi des apprenants, leurs aptitudes sociales et culturelles ainsi que leur capacité de communiquer et d'entrer en liaison avec le monde. Ils ne sont pas de

simples instructeurs – à la manière d’un moniteur de conduite – transmettant un ensemble de connaissances ou de savoir-faire. Ils mettent l’accent sur l’utilisation de la langue et cela signifie qu’ils développent l’aptitude de l’individu à communiquer.

Un résultat important de notre atelier initial en novembre 2001 était une check-list élaborée par les participants, énumérant ce que fait l’enseignement des langues en plus de la simple transmission de connaissances linguistiques:

- construire l’assurance et l’estime de soi;
- inspirer, éveiller la curiosité;
- sensibiliser aux différents styles et stratégies d’apprentissage;
- permettre aux apprenants de devenir plus autonomes;
- stimuler l’esprit critique;
- développer des aptitudes de communication efficaces;
- développer les compétences sociales;
- sensibiliser aux questions globales;
- développer la compétence interculturelle;
- inspirer la créativité;
- donner un aperçu de nouvelles manières d’apprendre;
- conduire les élèves à des façons démocratiques de travailler ensemble;
- amener les élèves à réfléchir et favoriser la conscience de soi.

Lors de l’atelier 2002, les points suivants ont été ajoutés:

- alphabétisation;
- appréciation de «l’altérité»;
- autonomie.

Dans les deux ateliers, les participants ont exprimé le sentiment que dans l’esprit du grand public, des responsables des examens et trop souvent aussi des décideurs politiques, ces buts et objectifs plus larges de l’apprentissage des langues sont souvent méconnus. Pourtant, si l’enseignement des langues doit maximiser son potentiel de préparation de l’individu à la vie dans une société multilingue, tous ces avantages ne devraient-ils pas être fixés comme objectifs dès le départ plutôt que d’être considérés comme d’heureuses retombées d’un bon enseignement des langues?

Des experts de pointe dans le domaine de l'enseignement des langues vont dans le même sens. Dans un document publié cette année, le professeur Ros Mitchell ¹ a décrit 6 fondements possibles pour l'enseignement des langues:

1. en tant que vecteur de la «grande» culture, de la littérature, de la philosophie (sur la base du modèle des lettres classiques);
2. en tant que discipline intellectuelle/cognitive, développant la conscience linguistique et proposant une «initiation à l'apprentissage des langues» (dans l'esprit des idées du professeur Eric Hawkins ²);
3. dans un but instrumental, comme outil de communication pratique;
4. pour l'épanouissement personnel sur le plan de l'expression, de la créativité et de la constitution d'identité;
5. comme moyen d'explorer différentes cultures et de développer une compétence interculturelle;
6. comme outil pour l'intégration européenne.

Elle souligne que dans l'enseignement secondaire en Angleterre, le système d'évaluation n'accorde explicitement de valeur qu'à l'aspect n° 3. On insiste avant tout sur les quatre aptitudes, plus la grammaire et le vocabulaire. Même si l'on prétend accorder de l'importance aux autres objectifs (notamment l'aspect 5), les enseignants n'en sont pas tenus responsables et les élèves n'ont pas à faire la preuve de leur apprentissage dans ces domaines. Les parents, en particulier, ont une conception très étroite de ce à quoi doit servir l'apprentissage des langues pour leurs enfants.

Selon les termes d'un commentateur renommé dans le domaine de l'éducation, cité récemment dans un journal national britannique, l'apprentissage des langues consiste à «apprendre à s'acheter une glace sur une plage à l'étranger». Face à une perception aussi restreinte des objectifs de l'apprentissage des langues, nous devons exposer plus explicitement ce qu'accomplit d'ores et déjà une bonne méthodologie d'enseignement des langues et explorer ce qu'elle pourrait faire de plus.

L'objectif de notre projet consistait à tourner notre regard vers les 5 à 10 années à venir afin de déceler comment les politiques d'enseignement des langues devront se développer afin de réagir aux mutations sociales. Nous entendions également présenter une vision et un agenda aux décideurs politiques, mettant en lumière comment les ressources consacrées à l'apprentissage des langues pourraient déboucher sur des résultats plus efficaces. Dans cet esprit, l'affirmation de David Block selon laquelle «l'enseignement des langues est voué à l'échec s'il s'appuie sur une théorie partielle de

1 Mitchell, R., «Foreign language education in an age of global English», conférence inaugurale, University of Southampton, 27 février 2002 <www.soton.ac.uk/~rfm3/inaugural.htm>.
2 Cf. par exemple Hawkins E. (éd.), *Thirty Years of Language Teaching*, CILT, 1996.

la communication»¹ prend toute son importance. Nous avons besoin pour ce que nous essayons de réaliser d'un cadre de référence plus vaste, tenant compte des identités sociales et de notions telles que l'hybridité, la transition et l'ambivalence, dérivées des sciences sociales modernes. Cela signifie que nous devons élargir notre champ d'activité pour englober davantage que l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire.

Les enseignants en langues saisissent peut-être instinctivement les objectifs plus larges de leur rôle, mais comment exprimer cela et le présenter explicitement aux décideurs politiques et autres, qui ne sont pas forcément des linguistes ou des spécialistes de l'enseignement des langues? L'équipe de projet a longuement discuté de la meilleure manière d'exprimer cet élargissement des objectifs de l'enseignement des langues et conclu qu'un nouveau paradigme pourrait inclure trois nouveaux domaines:

- apprendre à bien apprendre les langues;
- développement social et personnel;
- compétence interculturelle.

Dans le reste de ce chapitre, je discuterai ces trois domaines plus en détail, pour esquisser ensuite quelques approches propices à l'intégration de ce paradigme plus large à l'enseignement des langues.

1. Apprendre à bien apprendre les langues

Dans le monde changeant d'aujourd'hui, il devient sans cesse plus difficile de prédire de quelles langues les élèves auront besoin dans leur vie future. L'apprentissage des langues est de plus en plus perçu comme une activité tout au long de la vie, à travers laquelle l'individu améliore et préserve en permanence ses aptitudes dans les langues qu'il connaît et en acquiert de nouvelles. Dans l'Europe d'aujourd'hui, les compétences partielles sont considérées comme quelque chose de précieux plutôt que comme quelque chose dont il faudrait avoir honte. L'objectif de l'enseignement des langues pourrait être redéfini comme préparation à un plurilinguisme où l'individu possède une compétence élevée dans au moins une autre langue en plus de sa langue maternelle et des niveaux divers de compétence partielle dans toute une série d'autres langues. En outre, il aura développé des stratégies d'apprentissage des langues qui lui permettront d'acquérir un certain niveau de compétence dans d'autres langues si le besoin s'en fait sentir.

Afin de préparer les élèves à un apprentissage des langues tout au long de la vie, l'enseignement des langues doit proposer une «initiation à l'apprentissage des langues». Ceci pourrait englober les aspects suivants:

1 Block, David, «McCommunication: a problem in the frame for SLA», dans *Globalisation and Language Teaching*, Block and Cameron, 2002.

- Aptitudes et connaissances liées au langage:
 - éducation de l'oreille, selon les suggestions du professeur Eric Hawkins;¹
 - développement d'une compréhension du fonctionnement du langage (en général) en incorporant des approches comparatives et analytiques à l'étude d'une langue donnée ou de plusieurs langues;
 - développement d'une conscience des familles linguistiques et, le cas échéant, d'aptitudes d'intercompréhension s'appuyant sur des similitudes entre les langues afin d'accroître la compétence plurilingue.

- Aptitudes liées à l'apprentissage:
 - développement d'aptitudes d'apprentissage des langues;
 - stratégies spécifiques pour l'acquisition d'une nouvelle langue;
 - prise de conscience du style d'apprentissage personnel préféré.

- Aptitudes stratégiques:
 - comment communiquer efficacement avec seulement un faible niveau de compétence;
 - stratégies pour utiliser la langue maternelle d'une façon compréhensible pour les personnes dont ce n'est pas la langue maternelle;
 - aptitudes et stratégies «translinguistiques» favorisant la communication lorsqu'il n'y a pas de langue commune.

Dans bien des cas, l'incorporation de ces objectifs n'impliquera pas forcément un changement substantiel de méthodologie, mais supposera simplement que l'on présente explicitement les tâches ordinaires du cours aux apprenants. Dans d'autres cas, on pourra explicitement enseigner l'apprentissage des langues, sous forme d'un module ou d'un axe particulier dans le cadre d'un cours.

Certains centres universitaires de langues² proposent déjà des programmes de formation à l'apprentissage, qui aident les apprenants à tirer le meilleur profit des centres de langues et des ressources d'accès autonome. Ils apprennent à évaluer leurs propres besoins, à déterminer leur style d'apprentissage préféré, à trouver des stratégies les aidant à acquérir, pratiquer et développer leurs compétences et à sélectionner les supports appropriés.

De tels programmes pourraient être extrêmement précieux pour produire des adultes capables de tirer le meilleur profit des possibilités d'apprentissage des langues à leur

1 Hawkins 1996, op. cit.

2 Cf. *Training Learners for Self-instruction* (1999) et *DIY Techniques for Language Learners* (2001) par María Fernández Toro, tous deux publiés par CILT.

disposition au cours de leur vie – et pour assurer l'utilisation la plus efficace possible des ressources. On pourrait envisager la possibilité de proposer de tels programmes à la place de la 2^e langue étrangère, par exemple, si le temps disponible le permet.

2. Développement social et personnel

L'enseignement communicatif de la langue, qui met l'accent sur la performance et l'utilisation de la langue, vise nécessairement davantage que les structures et le vocabulaire. Les enseignants en langues savent bien que, quelle que soit sa maîtrise des éléments linguistiques, l'apprenant a besoin de quelque chose en plus afin de pouvoir fonctionner comme communicateur efficace.

Nous avons tous besoin de mieux savoir nous exprimer. En Angleterre, une «heure d'alphabétisation» a été établie pour toutes les écoles primaires. Des recherches récentes ont montré que seul un propos d'élève sur dix pendant cette période comporte plus de trois mots. Des préoccupations ont été exprimées quant à une détérioration perçue du développement langagier des enfants en raison d'un déclin du niveau d'interaction avec les adultes. Une bonne méthode d'enseignement des langues étrangères propose une interaction positive. Elle encourage les apprenants à «avoir quelque chose à dire» et à développer des contributions plus longues et plus complexes aux discussions.

Le langage est une forme de comportement, ainsi qu'un vecteur au moyen duquel nous apprenons le comportement. Lorsqu'on apprend une nouvelle langue, on apprend aussi un nouveau répertoire de comportements – dont beaucoup ont un impact sur le développement personnel et profitent à l'individu bien au-delà de son aptitude à utiliser la nouvelle langue.

Dans la classe de langues – et à travers les activités d'apprentissage de la langue à l'extérieur, les apprenants vivent des rencontres et des situations qui les entraînent au-delà de leur expérience ordinaire. Par exemple, les élèves d'une école dans le sud-ouest de l'Angleterre ont participé à une enquête directe auprès des acheteurs dans un hypermarché français. Un autre exemple concerne un partenariat de départements universitaires en Allemagne, en Suède et au Royaume-Uni. Les étudiants ont participé à un exercice d'entreprise où ils se sont attachés à la planification, la négociation et la mise en place de relations de travail fructueuses dans des équipes internationales. Les compétences pragmatiques et fonctionnelles sont ici développées explicitement à travers le travail linguistique.

A travers les jeux de rôles et le jeu dramatique, les apprenants adoptent de nouvelles identités, s'imaginent dans de nouvelles situations, explorent qui ils sont et qui ils pourraient être. Ils peuvent participer à des présentations ou à des débats organisés dans la langue étrangère, ce qui leur montre qu'ils peuvent réussir en dehors de leur «zone familière» et les encourage à relever de nouveaux défis.

La lecture de poèmes ou l'écriture créative dans la nouvelle langue les initient à de nouveaux concepts ou à de nouvelles juxtapositions d'idées, ce qui peut stimuler leur propre créativité. Apprendre à bien apprendre les langues, cela signifie souvent apprendre à prendre des risques – l'apprentissage découle du courage d'essayer de faire sens à partir du langage dont on dispose et des commentaires reçus pour les efforts entrepris.

Toutes ces activités enrichissent l'apprenant dans tous les domaines de son développement. Il est intéressant de noter que les cours d'épanouissement personnel, spécifiquement conçus pour développer la personnalité, utilisent en grande partie les mêmes techniques que l'apprentissage des langues – développement des aptitudes d'écoute, préparation et répétition de réponses appropriées, commentaires et analyse, souci du langage corporel, du ton et de l'interactivité, etc. Des techniques similaires sont également employées dans la formation à des fins professionnelles, par exemple dans des cours destinés à développer la communication ou l'assurance. L'apprentissage des langues propose souvent une expérience du même type et les enseignants racontent souvent que leurs élèves «s'épanouissent» en apprenant à parler une autre langue. Le moment est peut-être venu de reconnaître cela et d'élargir les objectifs de l'enseignement des langues en incluant explicitement le développement et l'épanouissement personnels.

3. Compétence interculturelle

La compétence interculturelle est étroitement associée à la langue, mais n'est pas strictement linguistique. Elle a également une dimension civique et sous-tend une grande partie du travail éducatif du Conseil de l'Europe dans son effort pour combattre la xénophobie et le racisme. Tout comme les langues, la compétence interculturelle intervient à divers niveaux – elle peut affecter des individus, des organisations, des communautés, des nations et la société dans son ensemble. Au niveau interpersonnel, son absence peut facilement provoquer des conflits, des malentendus, de l'embarras ou des désillusions. Transposé à un environnement professionnel, ceci peut avoir des implications commerciales ou politiques graves.

La dimension interculturelle de l'apprentissage des langues a déjà suscité un vif intérêt à travers l'Europe. Les enseignants qui ont participé à l'atelier 2002 ont fait état d'expériences diverses de sa mise en œuvre et souhaitaient qu'elle soit développée davantage. Elle a été jugée importante non seulement comme moyen de développer l'ouverture d'esprit et la compréhension à l'échelle internationale, mais aussi comme façon d'encourager une plus grande ouverture à la différence au sein d'un même pays. Elle comporte donc une importante dimension morale. Les participants à l'atelier ont proposé la définition ci-après de la compétence interculturelle:

Une interaction de savoir, de conscience, d'attitudes, d'aptitudes et de stratégies nécessaire pour fonctionner comme membre conscient d'une société multiculturelle.

Ceci fait écho à Byram et Zarate ¹ qui décrivent la compétence interculturelle en termes de quatre types de savoirs ou d'aptitudes:

Savoirs

La connaissance des aspects d'une culture. La connaissance d'institutions, de comportements ou d'usages particuliers.

Savoir être

L'aptitude à abandonner les attitudes ethnocentriques envers les autres cultures et dans leur perception, la capacité de saisir et d'arriver à comprendre les différences et les rapports entre sa propre culture et une culture étrangère. Ceci implique un changement cognitif et affectif de l'apprenant.

Savoir faire

L'aptitude à s'appuyer sur les trois autres savoirs et à les intégrer en temps réel et dans l'interaction avec autrui.

Savoir apprendre

L'aptitude à observer, à recueillir des données et à analyser la façon dont les personnes d'une autre langue et d'une autre culture perçoivent et vivent le monde et quelles croyances, valeurs et significations elles partagent à cet égard.

(Adaptation d'après Mike Byram, «*Face to Face: learning 'language and culture' through visits and exchanges*», *CILT*, 1997)

Cette description constitue un point de départ utile pour le développement de programmes d'enseignement. Elle met en évidence que l'information obtenue sur une culture n'est qu'un aspect du processus et que l'enseignement de la compétence interculturelle suppose bien plus qu'une exhortation à «être gentil avec les gens». Il porte spécifiquement sur des questions telles que l'identité composée, l'hybridité et la transition et donne une définition élaborée du concept, non pas comme aptitude à «devenir un autochtone», mais comme aptitude à se positionner à l'interface entre deux perspectives et à anticiper les conflits et les malentendus de part et d'autre.

Il est évident qu'on a déjà effectué beaucoup de travail de développement utile dans ce domaine.² Il faut cependant travailler davantage encore pour explorer et développer des pratiques adaptées aux différents âges et groupes d'apprenants dans des contextes

1 Byram, M. et G. Zarate, «Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context», dans *Language Teaching* 29:14-18, 1997.

2 Par exemple le travail dans les universités britanniques en vue de développer le potentiel de «l'année à l'étranger» qui fait généralement partie d'un diplôme de langues <www.lancs.uk/users/interculture>.

divers – en y incluant le travail à l’intérieur comme à l’extérieur de la classe, ainsi que les cultures à l’intérieur et à l’extérieur du pays.

Les enseignants en langues ont un rôle clé à jouer pour ce qu’Eric Hawkins appelle «l’ouverture des cœurs et des esprits aux enjeux réels de la différence»¹. La classe de langue, selon lui, peut proposer un environnement sûr dans lequel les enfants peuvent apprendre que «ce qui est nouveau, aussi étrange soit-il, peut valoir la peine d’être exploré». L’enseignement des langues a un rôle à jouer pour la création d’une société animée de respect et de curiosité envers la manière dont d’autres font les choses, de considération pour la différence et d’ouverture à la création de nouvelles identités composites au fur et à mesure que les individus développent l’aptitude d’évoluer entre les cultures. Notre message, c’est que ce rôle doit être affirmé explicitement et qu’il faut en développer le potentiel.

Implications

La redéfinition des objectifs de l’enseignement des langues afin d’y incorporer ces trois objectifs plus larges aura des implications importantes sur le programme, les systèmes d’évaluation, ainsi que les méthodes et supports d’enseignement. Nous devons revoir ce que nous enseignons, à quel âge et comment.

A l’heure actuelle, beaucoup de nos systèmes éducatifs ont tendance à se concentrer exclusivement, ou presque, sur les compétences linguistiques. Si nous voulons élargir notre perception des buts et objectifs de l’enseignement des langues comme décrit ci-dessus, nous devons examiner de plus près ce que nous voulons évaluer et cela alimentera notre planification. Comment évaluer les aptitudes d’apprentissage des langues des étudiants, leur prise d’assurance ou leur compétence interculturelle? Beaucoup des objectifs décrits ci-dessus se prêtent difficilement à une évaluation objective. Il n’y a pas de description claire des niveaux de développement à travers lesquels pourraient passer les apprenants au fur et à mesure de leurs progrès. Cette question exige une réflexion créative et propose un agenda important à la recherche et développement.

Comme nous l’avons vu plus haut, les meilleures pratiques d’enseignement des langues font déjà une place à la créativité, au travail de projet, au travail en collaboration et en équipe, ainsi qu’aux occasions de contact critique avec la culture de la langue cible. Dans l’enseignement des langues, il existe d’ores et déjà certaines activités et approches promouvant l’agenda éducatif plus large que nous avons décrit. Dans la dernière partie de cette section, nous en décrirons quelques-unes et indiquerons de quelle façon elles pourraient être mises en œuvre à une plus grande échelle ou acquérir davantage de poids.

1 Hawkins, E., *Listening to Lorca*, CILT, 2000.

Un début précoce de l'apprentissage des langues

L'expansion de l'apprentissage précoce des langues à travers l'Europe a en elle-même été un facteur contribuant à la nécessité de reformuler l'enseignement des langues afin d'y incorporer un plus vaste éventail d'objectifs. Dans le primaire, on a moins tendance à considérer l'enseignement des langues étrangères comme un aspect séparé du reste du programme. La méthodologie d'enseignement des langues dans le primaire a tendance à insister sur des objectifs éducatifs plus larges, liés à la sensibilisation culturelle et au développement de l'individu. La conviction que l'apprentissage d'une seconde langue tôt dans la vie développe une aisance interculturelle plus difficile à acquérir plus tard sous-tend souvent explicitement la motivation d'une introduction précoce des langues. De même, on considère que ceux qui ont appris une deuxième langue à un jeune âge ont plus de facilités à acquérir d'autres langues par la suite.

Le développement continu de l'apprentissage précoce des langues renforcera certainement une perspective plus large concernant l'enseignement des langues dans toutes les phases.

Visites, échanges et expériences interculturelles

Nous avons tous vu comment les visites, les échanges et les expériences interculturelles en tous genres font progresser les apprenants, tant sur le plan linguistique qu'au niveau de leur développement personnel et de leur aptitude à agir au niveau interculturel. Cependant, l'ironie veut que ces expériences aient tendance à rester en marge du programme. C'est peut-être là l'un des plus graves problèmes entravant l'enseignement des langues de nos jours. De telles expériences ne sont actuellement pas accessibles à tout le monde, mais ceux qui en ont bénéficié ou ont vu leurs enfants en tirer profit n'ont plus besoin d'être convaincus de leur valeur.

En même temps, le fait qu'elles soient si efficaces – mais en marge du programme d'études – réduit la valeur attribuée à l'apprentissage des langues en classe. Pourquoi m'inquiéter que mon fils ne se concentre pas en cours d'anglais, si je peux l'envoyer en séjour linguistique pendant l'été, où il apprendra bien davantage? Ceci dévalorise le rôle des enseignants en langues et mine les efforts en vue de consacrer du temps et des ressources à cette matière dans le cadre du programme.

Les visites, les échanges et les expériences interculturelles en tous genres doivent devenir partie intégrante du processus d'apprentissage des langues. L'attente devrait être que *tous* les apprenants participent à au moins une expérience prolongée de ce type au cours de leur scolarité. Cela ne devrait pas être une activité élitaires comme c'est si souvent le cas actuellement. La visite ou l'échange est à l'enseignement des langues ce que l'expérience pratique en laboratoire est au scientifique, ou le travail sur le terrain au géographe. C'est là un message que les décideurs politiques ne peuvent pas se

permettre d'ignorer s'ils ont réellement la volonté d'améliorer les compétences linguistiques. En particulier, l'expérience de travail à l'étranger peut être précieuse.

De telles expériences constituent également un élément vital de la préparation et de la formation des enseignants, avant et après leur qualification.

Enseignement bilingue et à travers d'autres matières

Les décideurs politiques devraient s'intéresser à l'enseignement bilingue et à l'enseignement des langues par le biais d'autres matières (également appelé parfois enseignement intégré) pour toute une série de raisons. Il propose un contenu réel et stimulant, ce qui motive les apprenants et les encourage à développer des niveaux de compétence plus élevés. Il est efficace en termes de temps, puisque les apprenants progressent simultanément dans deux domaines du programme. Il favorise une compétence plus approfondie, puisque l'apprenant acquiert directement de nouvelles notions par le biais de la langue cible et de supports authentiques. Le développement de ce type d'enseignement est très certainement essentiel au processus de normalisation de l'idée que l'on n'apprend pas seulement à parler une langue, mais à agir à travers elle.

Faire le lien avec d'autres matières

Le type d'enseignement des langues que nous avons décrit est de toute évidence très étroitement lié à l'enseignement dans la langue maternelle et la langue nationale (lorsqu'elles diffèrent). Il est nécessaire de développer des liens nettement plus étroits avec les enseignants de ces matières à tous les niveaux. De même, l'enseignement des langues conçu comme une préparation à la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle a des interconnexions importantes avec le travail effectué en géographie, histoire, éducation religieuse, éducation civique, ainsi que pour l'éducation personnelle et sociale et la carrière, pour ne citer que quelques exemples. Les enseignants en langues doivent chercher activement à établir des liens avec ces autres matières.

L'apprentissage des langues étrangères a trop souvent été considéré comme une matière «académique», en opposition aux disciplines professionnelles – et l'enseignement a d'ailleurs souvent été académique. Toutefois, c'est également une matière extrêmement pratique qui, si elle est bien conçue, peut être combinée à pratiquement toutes les disciplines professionnelles – notamment celles qui portent sur la communication ou les contacts internationaux – TIC, études de gestion, tourisme, etc. Dans nombre de pays, il est nécessaire de promouvoir le lien entre les langues et les cours de formation professionnelle.

Toutes les matières peuvent aujourd'hui tirer profit d'une participation à des réseaux internationaux et à des projets transnationaux. La valeur d'une coopération avec des

collègues dans un contexte européen ou international est largement reconnue. Pourtant, dans bien trop de projets internationaux, l'élément linguistique est marginalisé ou négligé. En travaillant avec des collègues d'autres disciplines, les enseignants en langues peuvent élever le statut de leur propre discipline et attirer l'attention sur le rôle crucial que doivent jouer les langues dans les expériences interculturelles de toutes sortes. Les cadres dirigeants et les décideurs politiques peuvent contribuer à assurer l'intégration d'un élément linguistique à tout projet de ce type.

Création d'une discipline unique

Dans le cadre d'une conception plurilingue de l'apprentissage des langues, la compétence linguistique apparaît dans sa globalité, sans division en divers secteurs pour diverses langues; dans cette perspective, tout travail de développement linguistique assiste toutes les langues. Tous ceux qui s'occupent d'enseignement des langues doivent donc se considérer comme appartenant à une même discipline, non fragmentée par langues, types de langues, secteurs, niveaux ou systèmes d'éducation. Le Conseil de l'Europe a ici un rôle clé à jouer pour développer cet esprit de communauté de tous les enseignants en langues à travers l'Europe. Les associations linguistiques ont également un rôle important à jouer.

Conclusion

Ce qui peut paraître un programme assez lourd est allégé par la constatation, à travers les entretiens, que les enseignants et les écoles appliquent d'ores et déjà beaucoup de ces principes. Dans bien des cas, il s'agit en fait de rendre explicite ce qui est déjà implicite dans les bonnes pratiques.

Néanmoins, nous pensons qu'il est impératif de le faire, afin de surmonter nombre des problèmes et aspects qui bloquent actuellement l'enseignement des langues et l'empêchent de parvenir à des résultats efficaces.

Il y a bien entendu des risques. Nous devons éviter de dégrader la dimension linguistique et de la remplacer par quelque chose de moins solide et se prêtant moins à la mesure et au contrôle. Afin de réduire ces risques au minimum, nous devons faire deux choses. D'une part, veiller à une compréhension commune des visées d'un programme élargi d'enseignement des langues en communiquant ses buts et objectifs à un vaste public, dont les parents et les apprenants eux-mêmes. D'autre part, promouvoir la recherche et le développement pour tous les aspects de l'enseignement des langues – notamment les secteurs «étendus» décrits ci-dessus – afin d'assurer l'application des méthodes et approches les plus efficaces et d'encourager l'innovation. Nous avons déjà en place des outils tels que le Portfolio européen des langues et le

Cadre européen commun de référence; utilisons-les donc afin d'inscrire l'enseignement des langues dans un cadre de référence plus large, ce qui lui permettra d'apporter une contribution précieuse à un monde diversifié et multiculturel.

Intermezzo – Paroles d’enseignants

Dans le cadre du projet qui a débouché sur l’élaboration du présent ouvrage, nous avons mené une série d’entretiens avec les participants aux ateliers et envoyé un questionnaire à des enseignants dans divers pays d’Europe. Voici, à l’appui de nos déclarations plus générales, les réflexions d’enseignants à propos de leur travail et de leur expérience du métier.

Sarolta Berke, Hongrie «J’ai toujours eu envie de travailler avec des gens, le contact personnel, la création de liens et de relations ont toujours été importants pour moi. J’aime avoir un impact sur les autres, leur manière de penser et leur vie. ... Pour moi, dans l’éducation, il s’agit de transmettre des valeurs, d’aider les enfants à développer un rapport positif avec la vie adulte. ... C’est très difficile pour quelqu’un qui choisit l’enseignement comme profession, car ici en Hongrie, on ne peut pas se permettre d’être un enseignant, c’est très dur de joindre les deux bouts.»

Eszter Falus, Hongrie «L’année prochaine, je vais enseigner dans une école secondaire, celle que j’ai fréquentée quand j’étais élève. Je m’en réjouis, mais j’ai aussi des appréhensions; motiver des adolescents semble un grand défi. Je me sens un peu comme un médecin débutant, j’ai besoin de cette expérience même si elle doit être dure. Sans expérience, je ne peux pas devenir une professionnelle et c’est vraiment cela que je veux.»

Carmen Fernandez Santas, Espagne «L’enseignement est une profession très dynamique, on est confronté chaque jour à de nouveaux défis! Il faut apprendre en permanence. ... Il y a une citation qui dit: ‘L’éducation, c’est ce qui subsiste une fois qu’on a oublié ce que l’on a appris.’ Pour moi, c’est cela la partie la plus précieuse. C’est merveilleux de voir ses anciens élèves une fois adultes, travaillant comme médecins ou chauffeurs ou quoi que ce soit, mais comme des gens responsables et critiques.»

Tatjana Filipovica,
Lithuanie

«Ce que je fais de plus précieux, c'est d'aider mes élèves à devenir de meilleures personnalités. Pour moi, cela constitue ma priorité numéro un, les voir devenir des êtres humains plus responsables et plus compréhensifs.»

Gabi Kiss, Hongrie

«J'enseigne dans une banque et l'un de mes défis consiste à créer une atmosphère propice à l'apprentissage des langues. C'est tellement important pour moi que mes étudiants aient ENVIE de venir au cours, qu'ils s'apprécient mutuellement et aiment être ensemble. Ainsi, lorsqu'ils viennent, ils se calment un peu, ils oublient leurs problèmes quotidiens pendant 90 minutes. Bien sûr, nous travaillons dur, mais c'est relaxant quand même.»

Edit Halmai, Hongrie

«J'ai seulement 23 ans et j'ai du mal à dire à mes étudiants (qui sont plus âgés que moi!) d'arrêter de crier les réponses quand ce n'est pas leur tour. Je peux leur enseigner l'anglais, mais j'ai de la peine à maintenir la discipline ou à les pousser à travailler plus dur. La différence d'âge rend cela parfois difficile.»

Margaret J. Einhorn,
Suisse

«J'aime l'échange avec les étudiants et être en phase avec leurs intérêts. Cela m'aide à rester jeune et motivée. ... L'une des choses les plus précieuses que je fais, à mon sens, c'est d'aider mes étudiants à se fixer des objectifs, puis de les guider, de les aider à réaliser leurs objectifs. De leur faire ressentir un sentiment d'accomplissement.»

Leena Marita
Hamalainen, Finlande

«J'aime travailler avec les jeunes. J'aimerais qu'ils fassent la même expérience que moi, qu'ils réalisent qu'en apprenant une langue, on apprend bien plus que seulement la langue. On peut apprendre des choses sur d'autres cultures et, ce qu'il y a de mieux à mon avis, c'est d'apprendre quelque chose sur soi-même et son propre contexte. ... Je pense que c'est cela qui me plaît le plus dans mon métier, avoir la possibilité de guider les autres, de leur montrer une voie pour élargir leur horizon.»

**Maria Franchetti,
Royaume-Uni**

«Lorsqu'on travaille dans un environnement anglophone, c'est extrêmement difficile de convaincre les jeunes que cela vaut la peine d'apprendre une langue étrangère et il devient donc essentiel de les motiver. Ceci suppose que l'on établisse dans la classe une ambiance dans laquelle les gens peuvent se détendre et travailler ensemble.»

**Anja Van Kleef,
Pays-Bas**

«Je suis à présent impliquée dans un projet visant à la mise en œuvre du Portfolio européen des langues. Je pense que c'est vraiment un projet passionnant, parce que je vois que le Portfolio vous donne la possibilité de réaliser tous les aspects novateurs de l'enseignement des langues d'aujourd'hui.»

Rebecca Blakey, Italie

«Enseigner me fait réfléchir – sur la manière de présenter un aspect donné d'une manière différente, sur la manière dont je réagis aux autres. Je suis assez organisée moi-même et j'aime organiser des choses et des projets. Je prends un grand plaisir à décorer la classe et à réaliser des affiches.»

Branan Lisic, Serbie

«Lorsqu'on dirige une école, il faut être positif avec tout le monde. J'applique des techniques 'je suis OK, tu es OK' avec mes enseignants et cela fonctionne. Même avec les jeunes apprenants, j'essaie d'établir des relations d'adulte à adulte. Dans notre situation, les gens ne viennent pas seulement pour apprendre une langue; ils veulent un espace où ils peuvent se détacher des problèmes de l'extérieur et se sentir libres de s'exprimer.»

Raul Santiago,
Espagne

«... tout l'appareil administratif qui entoure l'éducation à tous les niveaux agit souvent comme un frein à l'action, au lieu d'encourager le développement.

Rien de ce que j'ai appris à l'université n'avait à voir avec ce que j'ai dû apprendre... J'ai dû apprendre par moi-même toutes les disciplines et tous les contenus dont j'avais besoin.

Les enseignants en langues sont généralement plus ouverts à l'innovation et se soucient davantage de leur propre développement professionnel. Je pense que l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues leur donne une perspective très large à partir de laquelle ils peuvent tirer leurs conclusions.»

Samira Miftah,
Royaume-Uni

«J'adore être au contact des enfants et les voir se développer et devenir une partie de l'ensemble... c'est très gratifiant de les voir passer de zéro à la capacité de parler couramment.

Je suis née au Maroc et j'ai vécu en France, à présent je vis ici et le mélange des cultures est donc très important pour moi. Afin de travailler dans un environnement propice, les enfants ont besoin de se découvrir et de se respecter mutuellement. Dans ma classe, c'est l'aspect numéro un.

Dans ma classe, il y a une fille, Bonnie, qui est très timide et réservée et dont je n'aurais pas attendu qu'elle choisisse les langues. Mais elle a opté pour le français au baccalauréat et va partir en France; cela lui a donné beaucoup plus d'assurance. C'est si important de permettre aux qualités des élèves de s'épanouir.»

Partie II:
Profession: enseignant en langues

Chapitre 3:

Le profil professionnel des enseignants en langues

Ksenija Leban

1. Vers un profil de l'enseignant en langues

On croit souvent que pour être un enseignant en langues, il suffit de parler une langue, d'entrer dans la classe et de se mettre à parler. Qui plus est, bien des gens supposent que tout ce qu'il faut pour enseigner une langue à un public d'une autre langue, c'est disposer d'un passeport prouvant que cette langue est votre langue maternelle. De ce fait, les personnes dont la langue en question est la langue maternelle et qui sont capables d'entrer dans une classe et de parler sont souvent considérés comme de meilleurs professionnels que des personnes ayant suivi une formation spécialisée pour devenir des enseignants en langues qualifiés.

Parmi les stéréotypes les plus tenaces au monde, il y a sans aucun doute celui du professionnel des langues. La raison en est simple. Tous les membres d'une communauté linguistique sont convaincus qu'ils connaissent leur langue maternelle. Les personnes qui apprennent une langue étrangère pensent connaître cette langue. Dès qu'ils connaissent plus d'une langue, ils sont persuadés de pouvoir traduire ou même interpréter d'une langue à l'autre. Même s'ils ne s'interrogent guère sur ce que cela signifie de *connaître* une langue et si leur connaissance de la langue, surtout si on la compare à celle d'un professionnel des langues, est plutôt celle d'un profane que d'un expert, ils se jugent experts en la matière – après tout, ils utilisent leurs connaissances linguistiques au quotidien. Les profanes ne perçoivent donc souvent pas les professionnels des langues comme professionnels et seuls experts dans ce domaine et parmi les quatre profils mentionnés du professionnel des langues, leur plus grand respect va aux interprètes et avant tout aux interprètes de conférence travaillant en cabine. Après les interprètes viennent les traducteurs, puis les enseignants en langues étrangères, les enseignants de langue maternelle arrivant généralement très loin derrière. C'est leur compétence (remarquable, considérable, satisfaisante ou médiocre) linguistique pratiquée au quotidien qui estompe la ligne de séparation entre les connaissances du profane et celles du professionnel. De même, c'est l'absence d'une compétence comparable dans d'autres domaines, tels que la médecine, qui empêche les profanes, parfaitement capables de reconnaître et de traiter leurs symptômes de grippe ou de se faire une infusion de camomille, de pratiquer une intervention neurochirurgicale sur eux-mêmes ou de produire un vaccin anti-polio.

En réalité, pourtant, peu de gens savent ce qui se passe derrière les coulisses et réalisent que la profession d'enseignant en langues exige un vaste éventail de savoirs et d'aptitudes dont la section 2 du présent chapitre s'efforce de donner une description d'ensemble qui est pourtant sans doute loin d'être complète.

1.1. L'enseignant en langues

L'un des paradoxes associés à l'enseignant en langues, c'est qu'il n'y a pas de prototype de l'enseignant en langues. Il y a toutefois de nombreux profils d'enseignants en langues. Une expérience toute simple en apporte la preuve. Il suffit de se remémorer tous les enseignants en langues auxquels on a eu affaire au cours de sa vie – enseignants de langue maternelle ou de langue étrangère à l'école maternelle ou primaire, professeurs privés, professeurs du secondaire et bien d'autres encore.

La liste tentative ci-après des activités possibles en matière d'enseignement des langues est loin d'être complète:

Métiers relevant de l'enseignement des langues

- enseignants en langues 1-1
- formateurs pour adultes
- conseillers
- responsables de l'élaboration des programmes
- enseignants à distance
- directeurs d'un département des langues
- inspecteurs
- assistants en langues
- professeurs de langues dans l'enseignement supérieur (pour spécialistes et non-spécialistes)
- auteurs de supports
- mentors
- instituteurs (spécialistes en langues et enseignement général)
- professeurs privés

- directeurs d'un centre de ressources
- personnel d'un centre de ressources
- enseignants d'une école spéciale
- professeurs spécialisés en langues dans l'école secondaire
- spécialistes en langues à des fins spécifiques
- professeurs d'une matière enseignant cette matière en langue étrangère
- formateurs d'enseignants (formation initiale et continue)
- enseignants d'écoles de langues privées
- enseignants d'écoles de formation professionnelle
- enseignants en langues ancestrales
- enseignants en langues à des fins académiques
- enseignants en langues des affaires
- administrateurs de sites Internet

Au printemps 2002, un questionnaire sur les postes, les rôles et les tâches des enseignants en langues a été diffusé par le Centre européen pour les langues vivantes. Parmi les 59 personnes impliquées dans l'enseignement des langues qui ont répondu au questionnaire, il y avait des administrateurs et des directeurs de centres de ressources ou de centres d'étude autonome, des directeurs d'études et des directeurs académiques, des inspecteurs et des conseillers en langues, des examinateurs en langues, des auteurs et des développeurs de tests, des auteurs et des développeurs de supports d'enseignement, des instituteurs spécialisés en langues, des professeurs de langues du secondaire, des formateurs d'enseignants, des professeurs et des chargés de cours dans l'enseignement supérieur, des formateurs pour adultes, un coordinateur de projets de développement pour enseignants de l'anglais à des fins spécifiques, un directeur d'un centre de formation tout au long de la vie, un directeur exécutif, un membre d'une équipe développant un nouveau système de formation des enseignants au niveau universitaire, un superviseur de travaux de recherche, un examinateur en chef pour examens oraux, ainsi qu'un instituteur d'enseignement général dans une école primaire (enseignant aussi les langues).

Il va sans dire qu'un enseignant ne se contente pas d'enseigner, mais est généralement aussi responsable d'autres tâches, comme l'illustre le profil ci-après d'un enseignant en langues.

J'enseigne beaucoup, de la 7^e année au baccalauréat. Cette année, c'est surtout le français, mais j'ai également enseigné l'espagnol, puisqu'à Hampstead, tous les enseignants sont formés dans deux langues au moins. Comme numéro deux du département, je suis également responsable du suivi des enseignants débutants et sers de

mentor aux enseignants nouvellement qualifiés. Je suis en outre chargée de l'inscription aux examens de niveau 4 et de l'évaluation aux niveaux 3 et 4. Je suis également la coordinatrice du niveau 5. Je suis responsable de la coordination et de la planification. Je suis également professeur principal de la classe de 7^e année, ce qui suppose que je dois faire l'appel le matin et l'après-midi, et donner une fois par semaine une leçon dénommée 'Tutor Period'. Dans ces leçons, nous discutons des questions diverses, telles que le harcèlement ou l'amitié.»

(Samira Miftah, Royaume-Uni)

1.2. La matière de langue

La pléthore des postes relevant de l'enseignement des langues est encore accrue par les immenses possibilités de la matière linguistique ou des aptitudes liées à la langue.

Un enseignant en langues peut enseigner sa langue A (sa langue maternelle), sa langue B (sa première langue étrangère) ou sa langue C (sa seconde langue étrangère) à un public cible de langue A ou de langue B, C, etc. Un enseignant de langue maternelle française peut donc enseigner le français à d'autres personnes de langue maternelle française ou, dans une école française pour étrangers ou dans une école à l'étranger, à un public étranger mixte ou homogène, à une communauté immigrée de langue B ou à un public immigré mixte.

Par ailleurs, les enseignants en langues peuvent enseigner la langue générale ou spécialisée, ou encore des aptitudes spéciales liées à la langue, telles que les aptitudes de communication ou de présentation, la rédaction de rapports, les entretiens téléphoniques et bien d'autres encore. Lorsqu'ils enseignent dans les écoles publiques ou privées préparant les élèves aux examens de fin d'études de l'Etat, ils enseignent selon les programmes prescrits, mais lorsqu'ils travaillent dans le secteur privé, ils s'efforcent plutôt de satisfaire les besoins particuliers des apprenants.

Enfin, ils enseignent à divers niveaux, tenant compte de l'âge, du niveau et des expériences d'apprentissage antérieures des apprenants; ils peuvent ainsi avoir affaire à de jeunes enfants, à des débutants, des faux débutants, des apprenants de niveau pré-intermédiaire, intermédiaire ou avancé, sans même mentionner les apprenants ayant des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement ou autres groupes spéciaux dont ils peuvent être appelés à s'occuper.

1.3. Comment les enseignants en langues perçoivent leur rôle

Beaucoup d'enseignants en langues font preuve d'un puissant engagement personnel; ils considèrent parfois que l'enseignement est leur mission dans la vie et sont convaincus que l'enseignement d'une langue ne se limite pas à la langue et n'inclut pas seulement des informations sur la vie et la culture de la langue cible, mais poursuit des objectifs bien plus vastes, tels qu'aider les apprenants à développer de bonnes habitudes d'étude et à devenir plus indépendants, ou promouvoir la tolérance et le respect de soi et des autres.

Enseigner, c'est ma vie.

(Samira Miftah, Royaume-Uni)

Une vision de l'enseignement comme ma mission dans la vie et la conviction que je peux générer de la qualité dans la vie des futurs adultes.

(Mihaela Dascalu, Roumanie)

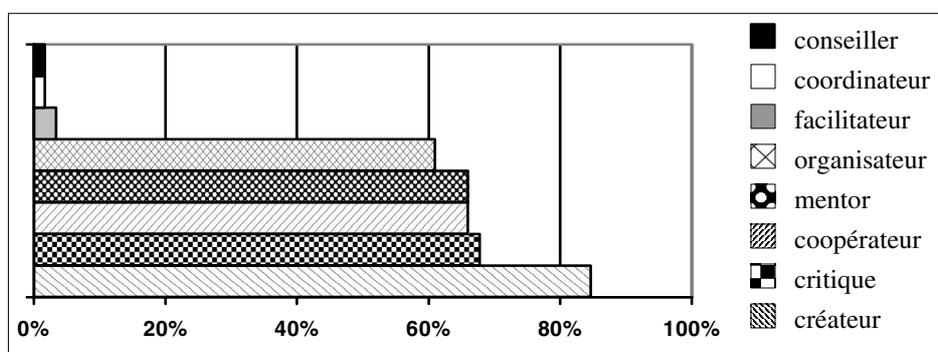
Etre un enseignant en langues, cela exige BIEN PLUS de connaissances et d'aptitudes et d'implication personnelle.

(Participants à l'atelier de novembre 2001)

L'enseignement, c'est ma vie et mon violon d'Ingres, mais il devient plus facile de séparer mon métier et ma vie privée.

(Participants à l'atelier de novembre 2001)

Dans l'enquête réalisée par le CELV au printemps 2002, les enseignants en langues ont décrit leur rôle professionnel soit comme celui d'un *créateur*, fournissant et réalisant de nouvelles idées, d'un *critique*, signalant les difficultés et soulevant des questions importantes, d'un *coopérateur*, favorisant la cohésion du groupe et la collaboration, d'un *mentor*, aidant les collègues ou enseignants moins expérimentés dans leur formation, d'un *organisateur*, contribuant à l'organisation du travail dans son institution, d'un *conseiller*, notamment sur les questions de programme, de méthode et de formation, d'un *coordinateur* ou d'un *facilitateur*.



Les descriptions d'enseignants en langues montrent qu'ils ne sont pas seulement les enseignants d'une langue. Il est intéressant de noter qu'elles consistent généralement en une liste de traits de caractère qui font un bon enseignant.

Il faut de l'humilité, il faut être humble et accepter la critique. Il faut savoir écouter, savoir organiser et planifier les choses. Il faut être créatif et capable de prendre des risques. Il faut être désintéressé, surtout dans le travail avec d'autres collègues. Il faut avoir un solide sens du professionnalisme et être engagé, fiable et responsable.

(Rebecca Poole, Royaume-Uni)

1.4. Enseignants en langues ou enseignants tout court

Je dirais que le fait d'être un enseignant est plus important que la matière qu'on enseigne.

(Mojca Belak, Slovénie)

C'est l'enseignant qui fait la matière.

(Andrej Salobir, étudiant, Slovénie)

Il semble toutefois que l'enseignement de langues est bien plus que le seul fait d'enseigner une langue et que les enseignants en langues se distinguent de leurs collègues. Toutes les différences ne découlent pas de la matière, même si c'est incontestablement le cas de certaines. Interrogés sur ce qui distingue les professeurs de langues d'autres enseignants, des étudiants slovènes ont fourni une longue liste incluant les approches méthodologiques, montrant que les enseignants en langues, disposant d'une relative liberté de choix des sujets, semblent se soucier pareillement du contenu de leurs sujets et de leur mode d'enseignement, tandis que d'autres enseignants, limités à leur matière, se concentrent sur l'aspect contenu.

Les professeurs de langues vous apprennent à penser plutôt qu'à tout apprendre par cœur.

(Damijan, étudiant, Slovénie)

Les professeurs de langues ne transmettent pas des faits, des formules, de la terminologie et des informations similaires, ils apprennent aux élèves l'utilisation effective de la langue et tout ce qui est associé à cette langue et à son pays d'origine.

(Alenka Morel, étudiante, Slovénie)

Les professeurs de langues doivent consacrer beaucoup de temps à trouver un moyen approprié d'enseigner une langue, tandis que les professeurs d'autres matières se concentrent essentiellement sur le contenu de la matière.

(Lili Puhner)

Un enseignant en langues doit observer la situation de la classe nettement plus en détail et sous des angles plus nombreux que les enseignants d'autres matières.

(Maja Matusinovič, étudiante, Slovénie)

Les cours d'anglais étaient plus faciles à suivre à cause du contact visuel permanent avec les autres et parce que je pouvais prendre une part égale à la conversation.

(Anita Ivič, étudiante, Slovénie)

Les enseignants en langues semblent utiliser constamment des méthodes d'enseignement variées et des supports de soutien divers, tels que des textes intéressants, des chansons et des vidéos, optant pour des leçons interactives auxquelles ils veillent à faire participer activement les étudiants. Les étudiants ne sont pas seulement censés coopérer, mais aussi présenter leur propre point de vue, que ce soit dans des discussions, dans des rédactions ou d'autres activités. De même, on n'attend pas seulement des professeurs de langues qu'ils soient communicatifs, mais aussi qu'ils varient leur enseignement et stimulent la créativité des étudiants. Ces attentes et interdépendances permettent une communication plus poussée et plus intense entre l'enseignant et l'étudiant, ainsi que parmi les étudiants, lors de l'enseignement d'une langue (étrangère). Les élèves ont généralement tout à fait conscience que les enseignants en langues font un gros travail à l'extérieur de la classe; ils préparent et corrigent les devoirs, préparent leurs cours et leurs supports d'enseignement et préparent même leurs étudiants à des concours de langues et organisent des voyages à l'étranger. Par conséquent, les professeurs de langues sont jugés plus accessibles que les autres et comme étant davantage enclins à établir un contact personnel avec leurs élèves. En outre, c'est la nature même de la langue en tant que système naturel et donc susceptible de se développer constamment, de même que sa dépendance au contexte, qui forcent les enseignants en langues à apprendre en permanence.

Un professeur d'anglais doit rester bien à jour afin de rester capable de transmettre le langage réel parlé et écrit aux apprenants curieux.

(Renata Krivec, étudiante, Slovénie)

L'enseignement des langues peut parfois être plus exigeant, parce que la langue change tous les jours. Ceci suppose un engagement permanent de l'enseignant.

(Barbara Fon, étudiante, Slovénie)

L'enseignement des langues est une expérience d'apprentissage permanent.

(Maša Resinovič, étudiante, Slovénie)

Les professeurs de mathématiques enseignent ce qu'ils ont appris à l'université, tandis que les langues se développent continuellement.

(Martin Robič, étudiant, Slovénie)

La langue a un flux. Elle ne cesse de se développer, de changer, de s'élargir. C'est comme une fourmilière construite au fil de l'histoire, qui se dresse devant nous telle que nous la voyons de l'extérieur. A l'intérieur, d'immenses changements ont lieu en l'espace d'une seule heure. Les professeurs sont là pour les surveiller, en commençant par qualifier les changements d'exceptions, puis en adaptant les règles. En fin de compte, les professeurs de langues ne sont pas seulement des enseignants, mais aussi des étudiants.»

(Luka Dahskobler, étudiant, Slovénie)

Les professeurs d'anglais sont plus flexibles que d'autres enseignants parce que la langue change constamment et ils acceptent souvent des suggestions de leurs élèves, notamment à propos de mots nouveaux ou d'expressions argotiques.

(Katarina Vlašič, étudiante, Slovénie)

Les enseignants en langues sont plus ouverts aux nouvelles idées, parce que chaque règle dépend de la situation ou du contexte.

(Anita Ivič, étudiante, Slovénie)

Après tout, lorsqu'il s'agit de langues, c'est réellement en dehors de la classe que se passe l'essentiel du processus d'apprentissage et les enseignants ont souvent affaire à un public mixte, allant d'étudiants très avancés qui mettent sans cesse leurs connaissances en pratique et acquièrent des connaissances supplémentaires hors de la classe à des étudiants peu motivés ou manquant d'assurance. Puisque l'enseignement des langues vise à préparer les étudiants à la vie dans le monde réel hors des murs de l'école, le cordon ombilical reliant le programme et l'enseignement pratique à la vie réelle ne devrait jamais être coupé. C'est pour cette raison que les enseignants doivent non seulement suivre les événements d'actualité, mais aussi les programmes de télévision et de radio, les films et spectacles de théâtre les plus récents, les découvertes technologiques, etc., non seulement afin d'être personnellement bien à jour, mais aussi parce qu'ils peuvent ainsi plus facilement travailler à leurs rapports avec les étudiants et assumer la fonction nécessaire de modèle.

Les élèves utiliseront en fait les connaissances acquises en classe de langues bien plus que celles des autres matières. C'est pourquoi je pense que les enseignants en langues assument une plus grande responsabilité.

(Mojca Bartol, étudiante, Slovénie)

La langue est quelque chose de réel qu'on peut utiliser immédiatement. Elle demande donc de situations d'apprentissage qui correspondent à la vraie vie.

(Monika Kavalir, étudiante, Slovénie)

J'ai appris qu'étudier, ce n'était pas seulement rester assis derrière ses livres, mais aussi regarder la télévision, lire les journaux et suivre les événements d'actualité.

(Anita Ivič, étudiante, Slovénie)

Les étudiants essaient d'imiter leurs professeurs de langues, notamment leur prononciation. C'est pourquoi il est essentiel que le professeur leur donne un bon exemple.

(Barbara Fon, étudiante, Slovénie)

Les élèves sont plus sensibles lorsqu'il s'agit de faire la démonstration de leurs connaissances d'une langue que pour celles d'histoire.

(Maja Matusinovič, étudiante, Slovénie)

Enfin, la matière de l'enseignant en langues va bien au-delà de la langue, puisqu'elle englobe aussi non seulement nombre d'aptitudes liées à la communication, ainsi que la culture, la conscience interculturelle et bien d'autres aspects importants que les enseignants en langues s'efforcent de mettre en lumière dans la langue qu'ils enseignent. Malgré la complexité de leur travail, les étudiants semblent d'accord pour dire que les enseignants en langues maîtrisent leur travail avec énergie et professionnalisme.

Les enseignants en langues investissent davantage d'efforts dans leur travail, parce qu'ils doivent faire deux choses à la fois; ils doivent expliquer un nouveau sujet et ils doivent le faire dans une langue étrangère en veillant en quelque sorte à ce que tout le monde puisse le comprendre.

(Barbara Fon, étudiante, Slovénie)

Les professeurs de langues sont également des professeurs de culture, de littérature, d'ethnologie, d'histoire et d'autres aspects et sujets importants qui sont étroitement liés à une langue donnée.

(Tina Košak, étudiante, Slovénie)

Le professeur de langues facilite l'apprentissage de la langue dans une ambiance détendue et agréable, guide les étudiants à travers les difficultés. (Ouvre de nouveaux horizons au niveau de la langue et de la personnalité – ce dernier aspect étant ce que tout enseignant peut faire.)

(Mojca Belak, Slovénie)

1.5. De l'enseignant de langue à l'éducateur en langues

J'aime être au contact des gens et j'aime avoir un impact sur les autres, leur manière de penser et leur vie.

(Sarolta Berke, Hongrie)

Mais ce que j'avais envie d'être allait plutôt dans le sens d'une éducatrice. J'ai toujours voulu être un second parent pour les enfants, pas seulement leur enseigner une matière.

(Eszter Falus, Hongrie)

Et le côté éducatif de mon travail est également très important pour moi. Bien sûr, il est important que les enfants avec lesquels je travaille apprennent l'anglais et sachent parler la langue, mais je veux aussi leur apprendre d'autres choses et faire partie de leur vie.

(Edit Halmay, Hongrie)

Les enseignants en langues ne sont pas seulement des enseignants en langues et ce pour au moins deux raisons: premièrement, ils n'enseignent pas seulement une langue, mais – comme nous le développerons dans le présent chapitre – bien d'autres aspects liés ou non à la langue. Deuxièmement, leur rôle éducatif va bien au-delà du simple enseignement. Qui plus est, les enseignants considèrent que leur travail est leur mission et que leur mission consiste non seulement à enseigner, mais plutôt à éduquer. Le rôle de l'enseignant en langues pourrait donc être mieux décrit par le terme d'éducateur en langues.

2. Les éducateurs en langues comme professionnels

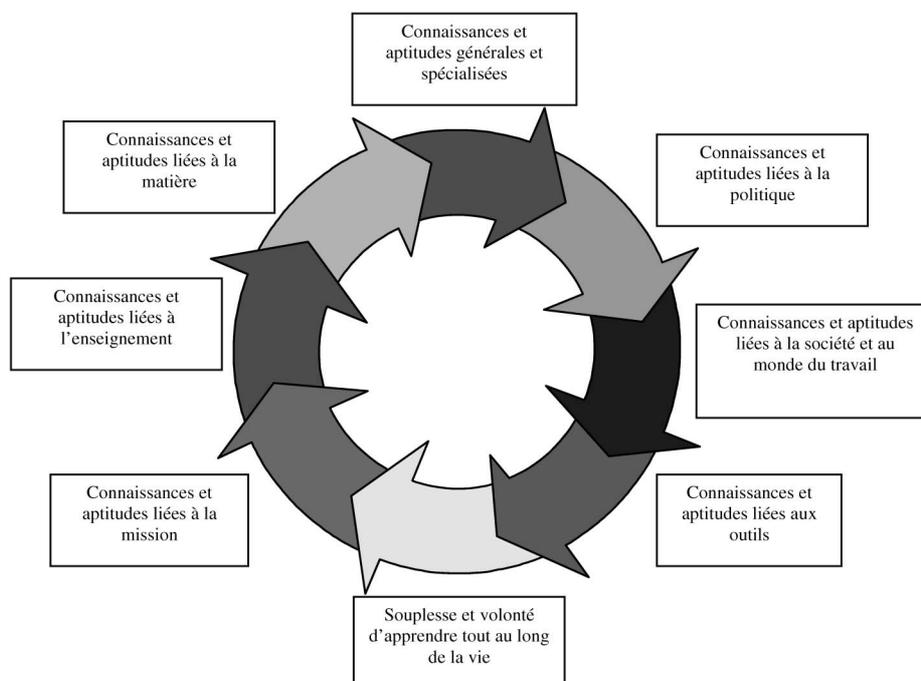
Ce qui fait un bon enseignant: la personnalité et les connaissances – c'est pour cela qu'il n'y a pas beaucoup de bons enseignants.

(Participants à l'atelier de novembre 2001)

Etre un enseignant en langues, c'est avoir affaire à l'une des matières qui posent les plus grands défis. On doit imposer aux enfants quelque chose à propos de quoi ils ont parfois des idées préconçues négatives. Et il faut veiller à ce que tous les élèves disposent de toutes les quatre aptitudes (lecture, écriture, expression orale et compréhension à l'écoute). Ce n'est pas facile!

(Samira Miftah, Royaume-Uni)

Le métier d'éducateur en langues est une profession en soi, exigeant un vaste spectre de connaissances et d'aptitudes, dont:



Non seulement les éducateurs en langues doivent disposer de connaissances très vastes avec les aptitudes correspondantes, mais ils doivent également les intégrer à leur travail quotidien. Comme mentionné précédemment, la liste et la description ci-après de l'éventail de ces connaissances et aptitudes ne constituent qu'une tentative, destinée à mettre en lumière la complexité du profil professionnel de l'éducateur en langues.

2.1. Connaissances et aptitudes liées à la matière

Celles-ci comprennent, par exemple, la connaissance de la langue (ou des langues), générale et spécialisée, la connaissance des sujets traités et la connaissance correspondante de la terminologie et du langage qui s'y rapportent, la connaissance des quatre aptitudes – à savoir la compréhension à l'écoute, la lecture, l'expression orale et l'écriture, ainsi que d'aptitudes spéciales, telles que diverses aptitudes de communication et de comportement reflétant également les différences culturelles et en termes d'étiquette, les aptitudes de négociation et de présentation, ainsi que, dans le cas de l'enseignement intégré et de l'enseignement interdisciplinaire des langues, la connaissance de la ou des matières enseignées dans une langue donnée. La décision de

l'éducateur en langues sur les segments de ses vastes connaissances qu'il veut appliquer dans un contexte donné dépend de son aptitude à comprendre et à satisfaire les besoins des apprenants, ainsi que de son aptitude à adapter sa connaissance de la matière à son public.

L'enseignant doit être capable de répondre aux besoins/désirs de l'apprenant.

(Participants à l'atelier de novembre 2001)

2.2. Connaissances et aptitudes générales et spécialisées

Au niveau du contenu, l'éducateur en langues doit puiser dans des ressources bien au-delà des simples connaissances et aptitudes relatives à la matière. Non seulement il doit bien connaître les sujets de ses cours, mais aussi des secteurs spécialisés, notamment s'il enseigne la langue à des fins spécifiques ou s'il s'adresse à un public cible spécialisé dans certains domaines d'activité tels que le secteur bancaire ou financier, la médecine, la politique ou les domaines techniques. L'éducateur en langues doit suivre l'actualité, être au courant de ce qui se passe dans la société, à l'échelle régionale, nationale, internationale et mondiale et disposer de bonnes connaissances dans le domaine de la culture, de la littérature, de la musique et du cinéma, des programmes de télévision, du sport, etc.

Pour un enseignant en langues, c'est particulièrement important, il ne s'agit pas seulement d'enseignement, il s'agit de la culture.

(Samira Miftah, Royaume-Uni)

Cette année, je voulais commencer mes cours d'une certaine manière, mais ensuite, après le 11 septembre, j'ai décidé de plutôt consacrer les premières heures aux événements d'actualité. J'aime suivre le mouvement.

(Mojca Belak, Slovénie)

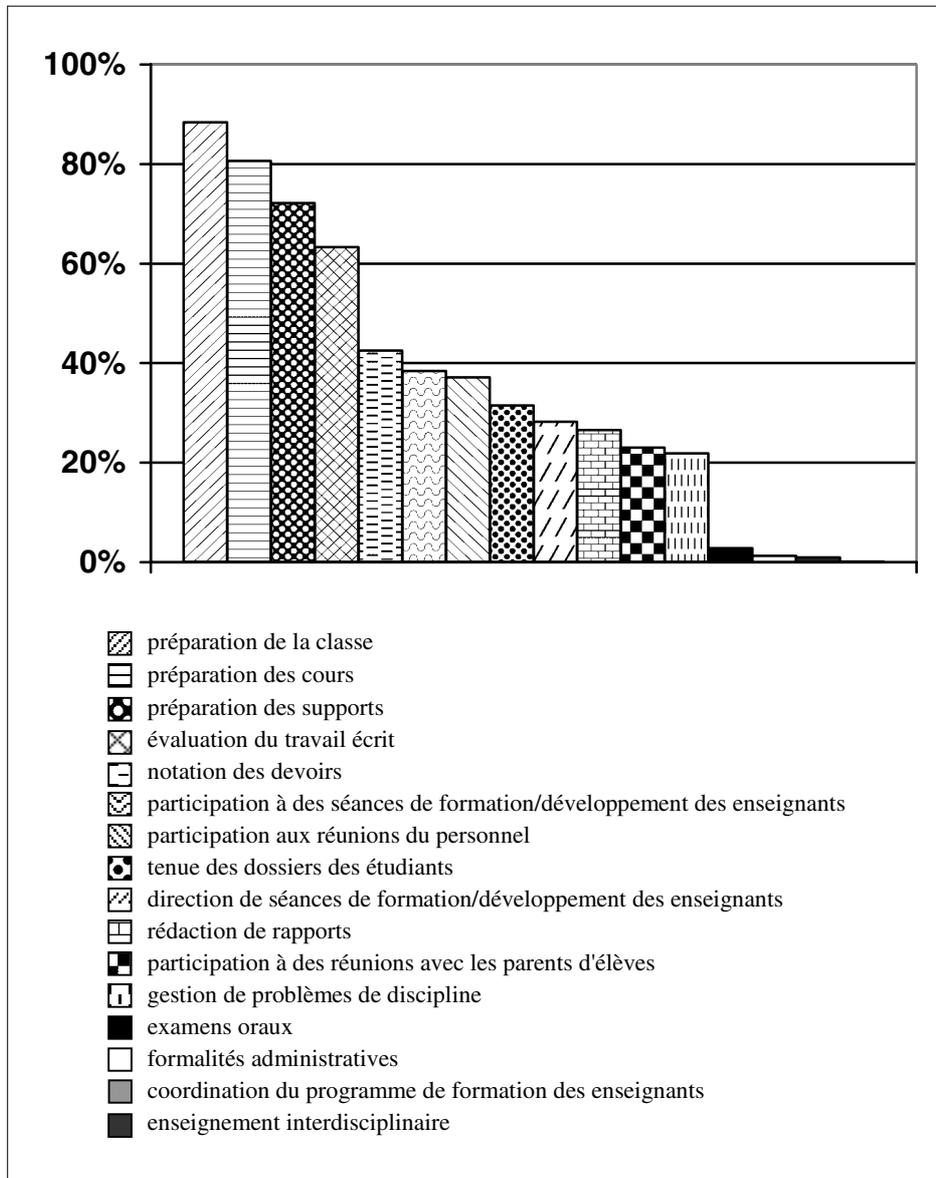
2.3. Connaissances et aptitudes liées à la politique

Dans le secteur public comme dans le secteur privé, l'éducateur en langues doit connaître les diverses politiques qui ont un impact direct sur son travail, celui-ci étant influencé par la politique internationale de l'enseignement avec ses standards et certificats internationaux, ses définitions de niveaux et autres outils plus récents promus par le Conseil de l'Europe et décrits en détail par Frank Heyworth dans le chapitre 5 du présent ouvrage, tels que le Cadre européen commun de référence et le Portfolio européen des langues. La politique internationale de l'enseignement est enrichie par (ou parfois – en partie – en conflit avec) la politique nationale de l'enseignement avec, par exemple, les programmes scolaires et examens de fin d'études prescrits, ainsi que les connaissances et aptitudes exigées pour le niveau

d'enseignement supérieur. Les éducateurs en langues doivent connaître les organismes chargés de l'enseignement et liés à ce dernier, avec leurs politiques, et notamment les décideurs politiques susceptibles d'introduire des changements dans leur travail. Afin d'être conscients de leur rôle, de leurs droits et de leurs obligations, ainsi que du statut dont jouit leur profession dans la société, ils devraient connaître la législation nationale, à savoir les diverses lois s'appliquant à leur activité, les statuts de leurs écoles et organisations professionnelles, les conventions collectives syndicales et les projets de lois susceptibles d'affecter leur travail et leur position. Enfin, les éducateurs en langues, surtout ceux qui travaillent à plein temps ou à temps partiel dans le secteur privé, tireront le plus grand profit d'une bonne connaissance des forces du marché, ceci leur permettant de bien identifier et satisfaire les besoins de leurs apprenants et donc d'être compétitifs.

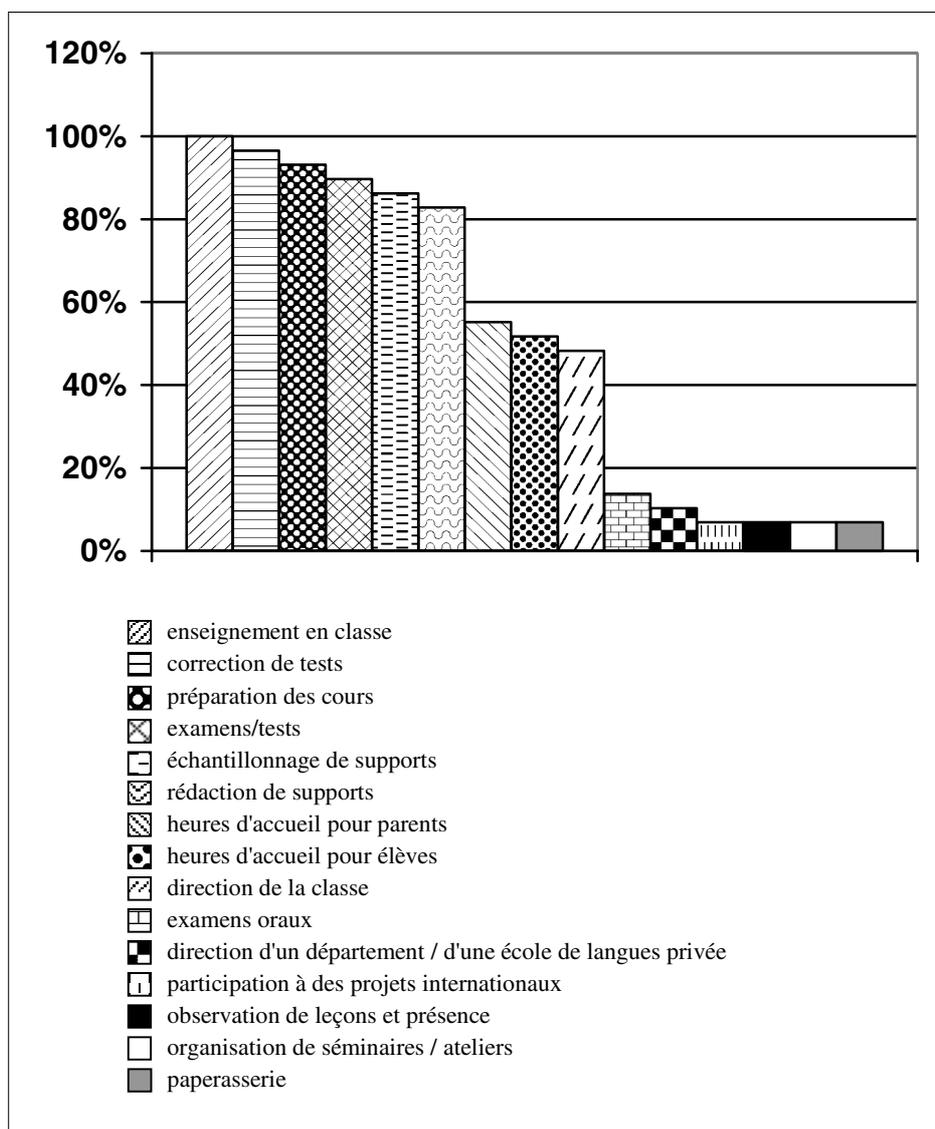
2.4. Connaissances et aptitudes liées à l'enseignement

Il y a un vaste spectre de tâches quotidiennes exigeant des connaissances et aptitudes particulières, liées par exemple à la pédagogie, à la méthode, à la préparation de la salle de classe, au développement et à la rédaction de supports, à la conception des cours et à l'évaluation. L'enquête menée par le CELV au printemps 2002 a demandé à 59 participants quelles étaient, parmi un certain nombre de tâches présentées, celles qu'ils effectuaient dans leur travail. Leurs réponses font clairement ressortir que le travail d'un éducateur en langues dépasse largement le cadre du stéréotype «entrer dans la classe et parler».



Une enquête réalisée en 2001 auprès de 29 éducateurs en langues slovènes a donné des résultats similaires. Le diagramme ci-après montre les tâches qu'englobait le travail de ces éducateurs en langues.

Certaines des tâches ci-dessus sont associées au lieu de travail et dépendent donc de facteurs externes, tels que la politique de l'école et la politique nationale de l'enseignement.



Les connaissances et aptitudes liées à l'enseignement peuvent changer avec l'introduction de nouvelles approches méthodologiques ou dépendre, par exemple, du public cible ou de l'engagement et des objectifs d'enseignement personnels de l'éducateur en langues.

Le travail que je fais à présent est un peu spécial du fait que la plupart de mes élèves sont dyslexiques ou ont d'autres handicaps d'apprentissage. Je dois donc utiliser une méthode spécialement conçue pour ces élèves [...]

(Sarolta Berke, Hongrie)

Il y a beaucoup plus de travail d'écoute et pratique et davantage d'apprentissage autonome. [...] Les leçons sont beaucoup plus interactives, ce sont les enfants qui font la leçon, c'est comme une pièce de théâtre, ils sont les acteurs et je me contente de les diriger.

(Samira Miftah, Royaume-Uni)

J'apprécie aussi le fait que l'enseignement permet beaucoup de créativité. Même si j'utilise un manuel, j'essaie de préparer beaucoup de supports supplémentaires et de trouver des moyens d'amener mes étudiants à préparer des supports eux-mêmes. J'essaie de trouver différentes façons de rendre mes cours plus intéressants, plus stimulants et plus hauts en couleur.

(Sarolta Berke, Hongrie)

2.5. Connaissances et aptitudes liées à la mission

Il ne s'agit pas seulement d'enseigner l'anglais, c'est juste un deuxième objectif, mon objectif premier et primordial dans cette école, c'est de donner à ces enfants le sentiment d'être acceptés et de les aider à voir qu'ils sont des personnes de valeur.

(Sarolta Berke, Hongrie)

L'enseignant doit connaître sa matière, s'intéresser au bien-être et au développement des étudiants et les respecter, y compris ceux qui ont des handicaps d'apprentissage et/ou des problèmes de comportement.

(Participants à l'atelier de novembre 2001)

[Ce que je fais de plus précieux en tant que professeur de langues, c'est] Inspirer mes élèves et leur faire prendre confiance.

(Rebecca Poole, Royaume-Uni)

Un bon enseignant inspire les étudiants. Vous devriez être un expert, mais il faut que vous sachiez comment transmettre vos connaissances.

(Participants à l'atelier de novembre 2001)

Enseigner me fait réfléchir – sur la manière de présenter un aspect donné d'une manière différente, sur la manière dont je réagis aux autres.

(Richard Baudains, Italie)

Ce qui a changé en quelque sorte, c'est la manière dont je communique avec mes étudiants. Plus j'en sais sur le développement personnel et la psychodynamique, plus cela influence ma communication avec eux.

(Mojca Belak, Slovénie)

Un bon enseignant se respecte et respecte ses étudiants.

(Participants à l'atelier de novembre 2001)

Rien ne vaut le sentiment qu'ils vous font confiance, qu'ils comptent sur vous, qu'ils aiment être là.

(Breda Arnejšek, Slovénie)

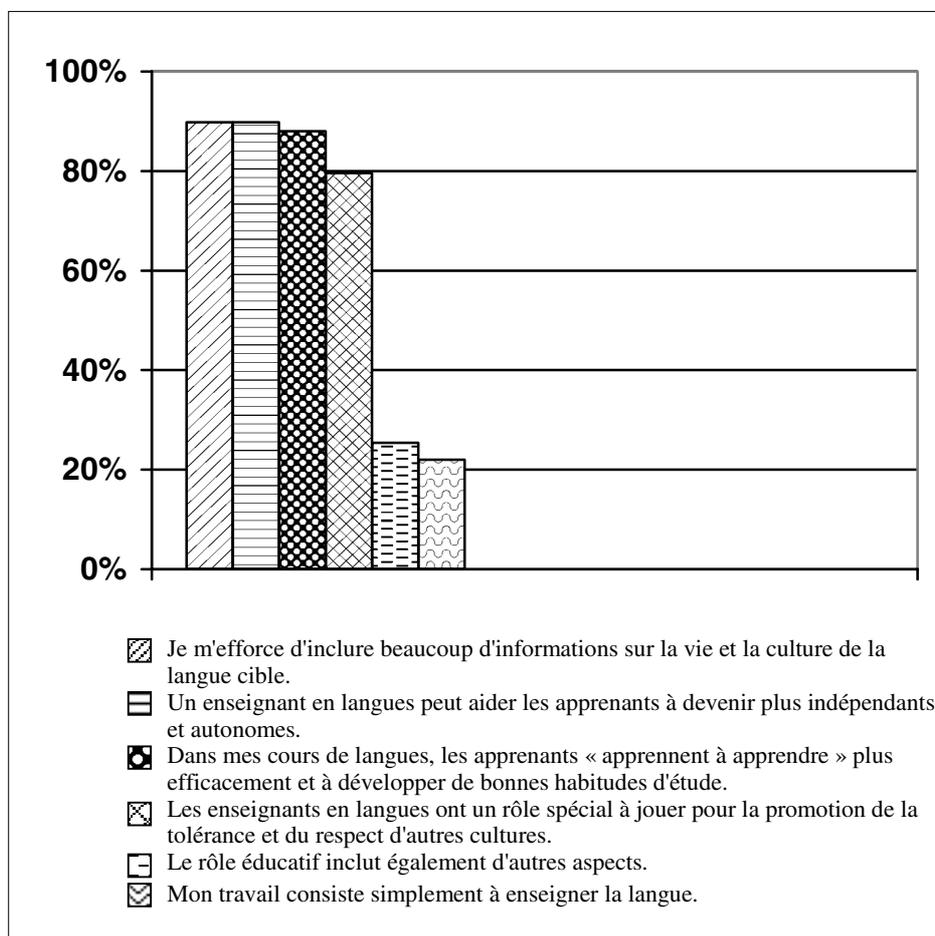
Faire évoluer les élèves à travers l'anglais, en intégrant des questions portant sur les valeurs, la personnalité, etc., dans les cours d'anglais.

(Ágnes Enyedi, Hongrie)

L'un des plus grands défis dans mon travail consiste à assurer une égalité des chances [d'apprendre] à tous mes étudiants.

(Participants à l'atelier de novembre 2001)

Les éducateurs en langues s'investissent profondément eux-mêmes et sont convaincus que leur métier englobe davantage que le simple enseignement d'une langue. Ceci a également été confirmé par les résultats de l'enquête effectuée en 2002, où la grande majorité des personnes interrogées ont déclaré qu'elles s'efforçaient d'inclure des informations sur la vie et la culture de la langue cible dans leur enseignement, que les enseignants en langues ont un rôle spécial à jouer pour la promotion de la tolérance et du respect d'autres cultures, qu'ils peuvent aider les apprenants à devenir plus indépendants et autonomes, à apprendre plus efficacement et à développer de bonnes habitudes d'étude.



Ceci montre que les éducateurs en langues sont intuitivement conscients de l'élargissement des objectifs de l'enseignement des langues, tel que décrit par Teresa Tinsley dans le chapitre 3 du présent ouvrage. Il y a de nombreux aspects de connaissances et d'aptitudes liées au rôle éducatif; il s'agit par exemple de développer les aptitudes sociales et communicatives des apprenants, d'enseigner des valeurs morales, telles que la fiabilité et la responsabilité, de leur apprendre à développer leur estime de soi et à prendre confiance, de développer l'enthousiasme et la persévérance, ainsi que l'assurance et l'empathie (par exemple en introduisant les arts et la culture dans l'enseignement des langues étrangères).

Comme le suggère à juste titre Margit Szesztay dans sa contribution à l'atelier de novembre 2001, «le rôle éducatif d'un enseignant en langues étrangères est spécifique au contexte et ne peut être compris qu'en liaison avec la situation sociale, économique et politique du pays en question. De plus, le rôle de l'enseignant comme éducateur est également influencé par le contexte d'enseignement immédiat, par exemple l'ambiance

de l'école ou du département, ainsi que par les besoins, attentes et personnalités des étudiants. Pour agir en tant qu'éducateur, un enseignant doit avant tout être flexible et prêt à partir du point où se situent les étudiants. Tout ce que fait un enseignant devient éducatif si cela répond réellement aux besoins des apprenants et tient compte du contexte immédiat.» Afin de réaliser des objectifs éducatifs, toutefois, l'éducateur en langues doit développer avec ses apprenants des rapports fondés sur la confiance et le respect.

Même avec les jeunes apprenants, j'essaie d'établir des relations d'adulte à adulte. Dans notre situation, les gens ne viennent pas seulement pour apprendre une langue; ils veulent un espace où ils peuvent se détacher des problèmes de l'extérieur et se sentir libres de s'exprimer.

(Brana Lisic, Serbie)

J'ai toujours traité mes étudiants comme mes égaux, toujours essayé de rendre mes cours dynamiques et amusants et toujours aussi attaché beaucoup d'importance à une ambiance détendue.

(Mojca Belak, Slovénie)

Je veux leur montrer que la société adulte n'est pas leur ennemie et qu'ils n'ont donc pas besoin de se rebeller.

(Participants à l'atelier de novembre 2001)

J'aimerais créer une ambiance qui leur donne envie de venir en classe. Bien sûr, il s'agit d'apprendre une langue, mais c'est aussi très important pour moi que mes étudiants aient envie de venir au cours, qu'ils s'apprécient mutuellement et aiment être ensemble.

(Gabi Kiss, Hongrie)

J'ai d'excellentes relations avec mes élèves, ce qui est tellement important si vous voulez enseigner comme il faut. [...] l'enseignement à Hampstead s'articule autour du respect.

(Samira Miftah, Royaume-Uni)

La question du respect est liée à la promotion de la tolérance et du respect d'autres cultures, à savoir le rôle éducatif que la plupart des personnes ayant répondu à l'enquête 2002 du CELV jugeait être le leur.

[...] le mélange des cultures est donc très important pour moi. [...] Afin de travailler dans un environnement propice, les enfants ont besoin de se découvrir et de se respecter mutuellement.

(Samira Miftah, Royaume-Uni)

Un enseignant en langues enseigne la compréhension interculturelle – c'est un aspect indissociable de l'enseignement d'une langue.

(Participants à l'atelier de novembre 2001)

Je suis enseignante d'Etudes Britanniques – nous comparons les cultures slovène et britannique et essayons de voir les habitudes slovènes avec le regard d'un étranger.

(Mojca Belak, Slovénie)

C'est si important de permettre aux qualités des élèves de s'épanouir. Les introduire à de nouvelles cultures et à de nouveaux modes de vie – ce n'est pas seulement important, c'est aussi incroyablement gratifiant.

(Samira Miftah, Royaume-Uni)

Souvent, les éducateurs en langues perçoivent leur rôle éducatif comme l'aspect le plus gratifiant de leur travail, soit parce qu'ils peuvent en observer les résultats auprès de leurs élèves, soit parce que les aspects éducatifs de leur enseignement en langues stimulent leur épanouissement personnel.

J'adore vraiment enseigner. J'adore être au contact des enfants et les voir se développer et devenir une partie de l'ensemble. Souvent, j'enseigne un élève de la 7^e année jusqu'au baccalauréat et c'est très gratifiant de les voir passer de zéro à la capacité de parler couramment.

(Samira Miftah, Royaume-Uni)

J'aime mon travail parce qu'il implique beaucoup de communication et des échanges d'idées. J'apprécie que cette communication change ma façon de penser, me donne de nouvelles idées et de nouvelles perspectives sur les choses. C'est un défi constant qui me pousse à mieux m'exprimer, à mieux me connaître moi-même, ainsi que mes collègues, mes élèves et leurs parents.

(Sarolta Berke, Hongrie)

2.6. Connaissances et aptitudes liées aux outils

De nos jours, les enseignants devraient devenir des facilitateurs du processus d'apprentissage, devraient juste guider les étudiants dans ce processus et à cet effet, ils devraient bien connaître les développements technologiques les plus récents (Internet!) et être capables d'utiliser les acquis technologiques les plus récents dans leur travail.

(Breda Arnejšek, Slovénie)

Il n'y a pas encore si longtemps, les éducateurs en langues devaient être familiarisés avec des ressources telles que la littérature, les journaux, les magazines et les systèmes de bibliothèque. Ensuite, le progrès technologique a fait son entrée dans les classes de langues avec les rétroprojecteurs, les bandes magnétiques, les cassettes vidéo et les CD, des auxiliaires qui ont rendu les cours plus interactifs et que la plupart des éducateurs en langues n'avaient pas de peine à manier. Avec l'ère informatique, toutefois, beaucoup d'enseignants se sont sentis perdus. Ils ont vu arriver non seulement les

ordinateurs, version intelligente des bonnes vieilles machines à écrire, mais aussi le courrier électronique, les CD-Roms et Internet.

La grande percée dans mon esprit a eu lieu lorsque j'ai commencé à écouter leurs besoins [ceux des apprenants]. Je me donnais du mal pour comprendre comment leur façon de penser influençait leur perception d'une langue. Je ne comprenais pas pourquoi ils étaient capables d'écrire des logiciels en anglais, de surfer sur Internet nettement mieux que je ne le saurai jamais, mais étaient incapables d'écrire une brève rédaction en anglais. La formule magique à l'époque était: l'ordinateur. Quel professeur d'anglais utilisait alors l'ordinateur pour autre chose que pour rédiger des tests? Mais je savais qu'Internet était en train de devenir un outil populaire et utile pour trouver de nouveaux supports d'enseignement. Le problème, c'était que lorsqu'il s'agissait d'ordinateurs, je me sentais perdue. Je savais que la solution était plus qu'évidente – il fallait que je demande à mes étudiants de m'aider; mais cela m'a demandé beaucoup de courage d'avouer mon ignorance et de leur demander de m'aider. Depuis lors, ils ont été mes meilleurs professeurs.

(Vida Vidmar, Slovénie)¹

Même si la situation varie d'un pays à l'autre et, à l'intérieur d'un même pays, d'un éducateur en langues à l'autre, on peut néanmoins observer des changements importants dans l'enseignement des langues en liaison avec l'application des nouveaux outils.

Nous concevons nos cours sur mesure en fonction de la technologie disponible dans la salle – utilisation d'Internet, travail d'expression orale, travail d'écoute, utilisation de la télévision. Nous nous efforçons de proposer des activités tournantes, ce qui nous a amenés à bien connaître l'ordinateur et nous oblige à prévoir des cours plutôt conçus par stations, plutôt que de garder toute la classe ensemble tout le temps et de maintenir un contrôle en permanence. Nous sommes devenus beaucoup plus audacieux.

(Rebecca Poole, Royaume-Uni)

Je pense aussi que les moins bons élèves peuvent mieux travailler sur ordinateur, ce qui leur donne de l'assurance. C'est facile de travailler à divers niveaux sur un ordinateur et d'avancer à son propre rythme, ce qui est plus difficile dans une classe.

(Samira Miftah, Royaume-Uni)

Les nouvelles technologies ont beaucoup amélioré les choses pour les enseignants et pour les étudiants – je peux perfectionner mes supports en permanence.

(Participants à l'atelier de novembre 2001)

Les connaissances informatiques, associées à la connaissance des meilleurs moyens d'appliquer et d'exploiter ces nouveaux outils, sont devenues un atout essentiel pour les

1 Vida Vidmar, Membre du Comité, coordinatrice Computer and Media SIG, *IATEFL Newsletter*, section slovène, vol. 7, n° 26, hiver 2003, p. 4.

enseignants en langues, dont certains ont redécouvert leur créativité par le biais de ce média.

Je dirais que cela a eu un profond impact sur mon enseignement dans la classe. J'utilise Internet en permanence pour télécharger des textes authentiques à l'intention de la classe de 6^e année et pour les meilleurs élèves de 11^e année dans les cours et nous jouons avec ces textes. J'ai également trouvé un excellent site graphique et je prépare donc tous mes supports de rétroprojection à l'aide de ce site. Je pense que j'ai fait tout mon cours en classe de brevet en utilisant 'Eastenders', parce que j'ai pu télécharger des choses et les utiliser en classe. [...] L'informatique m'a aidée à devenir plus créative et je suis prête à prendre beaucoup plus de risques en classe à présent. Je trouve cette exploration permanente vraiment excitante.

(Rebecca Poole, Royaume-Uni)

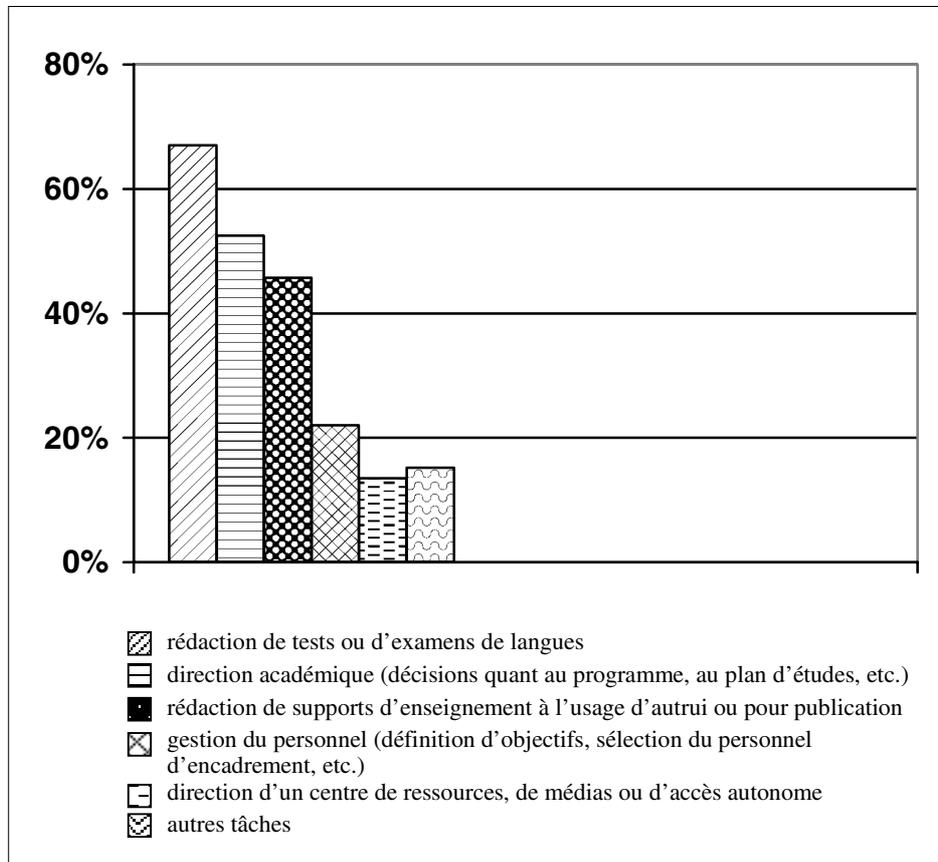
Les ordinateurs sont devenus un outil essentiel pour mon travail. [...] Avec l'introduction du baccalauréat professionnel, Internet est devenu la principale source de nouveaux supports. J'ai essayé de produire mes propres exercices, qui devraient, en liaison avec l'introduction de l'APP (apprentissage par problèmes), préparer mes étudiants à la vie professionnelle ou à la poursuite de leurs études.

(Vida Vidmar, Slovénie)¹

2.7. Connaissances et aptitudes liées au monde du travail et à la société

Les tâches quotidiennes associées à l'enseignement exigent souvent des connaissances et aptitudes liées au monde du travail et à la société, comme le font ressortir les diagrammes indiquant les tâches quotidiennes effectuées par les éducateurs en langues qui ont participé à l'enquête conduite en 2002 (cf. 2.5.). En outre, ces éducateurs en langues avaient également d'autres tâches, comme le montre le diagramme ci-après.

1 Vida Vidmar, Membre du Comité, coordinatrice Computer and Media SIG, *IATEFL Newsletter*, section slovène, vol. 7, n° 26, hiver 2003, p. 4.



Afin d'assumer ces tâches, les éducateurs en langues doivent disposer d'aptitudes de gestion, par exemple au niveau de l'organisation, de l'administration et de la gestion du temps.

Cela fait dix ans que j'enseigne et la planification des cours ne me prend donc plus beaucoup de temps, j'ai appris à faire cela très vite. M'occuper du département me prend beaucoup plus longtemps, j'ai deux nouveaux enseignants stagiaires tous les ans qui ont besoin d'être encadrés. Cela exige beaucoup de temps, parce qu'il faut s'asseoir avec eux et regarder le travail qu'ils ont fait et qu'ils demandent souvent de l'aide. Je dois aussi organiser des leçons d'observation pour les autres enseignants.

(Samira Miftah, Royaume-Uni)

Je suis également responsable des enseignants invités que nous faisons venir pour des cours d'enrichissement. [...] Nous enseignons la composante langues vivantes d'un programme de formation d'enseignants du North London Consortium, articulé autour des écoles. Mon collègue et moi-même assurons le programme central essentiel pour les enseignants en langues vivantes. [...] Je suis la première interlocutrice que l'on contacte pour les inspections.

(Rebecca Poole, Royaume-Uni)

Une bonne partie du travail consiste à soutenir l'équipe avec des idées et des supports. En plus d'enseigner, j'anime le programme de formation continue, j'observe les enseignants, je fais fonction d'intermédiaire entre le propriétaire de l'école et le personnel. J'anime un cours CELTA chaque été.

(Richard Baudains, Italie)

J'analyse les données, mais cela ne me dérange pas, parce que cela vous apprend des choses intéressantes sur les étudiants et les enseignants avec lesquels on travaille. [...] Nous commençons à utiliser les données afin de définir des objectifs réalistes pour les élèves, quelque chose dont nous n'aurions jamais rêvé auparavant.

(Rebecca Poole, Royaume-Uni)

Souvent, c'est précisément cet aspect de la profession que les éducateurs en langues n'apprécient guère.

J'aime moins le côté administratif du travail, consistant à remplir toutes sortes de documents et de rapports.

(Samira Miftah, Royaume-Uni)

Au début, j'avais horreur de l'administration et je continue à essayer d'éviter la paperasserie si je le peux.

(Richard Baudains, Italie)

En dehors des aptitudes mentionnées ci-dessus, des aptitudes de gestion du stress et relationnelles jouent également un rôle significatif. Les éducateurs en langues sont impliqués dans divers types de relations humaines qui affectent leur travail et leur rôle, par exemple les relations avec leurs collègues et les membres du personnel, les apprenants, les directeurs d'école, les chefs de département, les clients, les entreprises, les employeurs, le conseil scolaire, les décideurs politiques et les parents d'élèves.

En tant que directeur académique, je suis responsable d'un groupe d'enseignants et je ne trouve pas facile de dire aux enseignants qu'ils ne font pas les choses comme il faut. Parfois, je dois mettre en œuvre des idées souhaitées par mon chef, même si je ne suis pas d'accord, et cela me pose des difficultés.

(Richard Baudains, Italie)

En tant que propriétaire d'une école, il faut faire des compromis – parfois, on ne peut pas se payer l'équipement requis, ou il faut regrouper des élèves dans une classe même s'ils sont de niveaux divers.

(Brana Lisic, Serbie)

C'est difficile de travailler dans un tel environnement et probablement que les choses se passeraient mieux si la personne chargée de diriger avait de meilleures aptitudes de résolution de problèmes et une attitude plus positive envers ses collègues.

(Sarlota Berke, Hongrie)

Par moments, ces relations alourdissent le travail de l'éducateur en langues, également en raison de divergences de vues à propos de l'enseignement des langues.

[La partie de mon travail qui me pose le plus grand défi, c'est] Etre confronté aux points de vue traditionnels de mes collègues sur ce que représente l'enseignement de l'anglais.

(Slavko Cvetek, Slovénie)

[La partie de mon travail qui me pose le plus grand défi, c'est] La résistance des enseignants expérimentés (de l'ancienne génération) aux innovations.

(Olena Korol, Ukraine)

Les gens n'osent pas discuter avec les juges ou les médecins, mais avec les enseignants, ils ne connaissent pas de limites. J'ai l'impression qu'il y a de plus en plus de parents qui interfèrent dans le processus d'enseignement de manière non professionnelle et les enseignants sont souvent obligés de se défendre et de justifier leurs méthodes. Les parents sont-ils si critiques parce que les enseignants sont vraiment si mauvais, ou est-ce le manque de respect qui suscite de telles réactions?

(Mojca Belak, Slovénie)¹

2.8. Souplesse et volonté d'apprendre tout au long de la vie

La souplesse est un must absolu pour les éducateurs en langues, puisqu'ils doivent répondre aux besoins des apprenants, dépendent des équipements disponibles et de l'environnement de travail, doivent s'adapter en permanence aux changements technologiques ou autres influant sur leur travail et sont impliqués dans un processus continu d'interaction et de communication non seulement avec leurs élèves, mais aussi avec leurs collègues, la direction du personnel, les clients, les entreprises, les employeurs, les parents d'élèves, etc. La souplesse ne s'arrête cependant pas là. Il y a des éducateurs en langues qui ressentent le besoin d'étendre leurs activités associées à leur rôle d'éducateur en langues, ou de tester de nouvelles approches stimulant leur créativité.

¹ Editorial, *IATEFL Newsletter*, section slovène, vol. 7, n° 25, automne 2002, p. 3.

Je suis membre d'IATEFL International depuis 1987, je fais partie du comité d'IATEFL Slovénie, je suis rédactrice en chef d'IATEFL Newsletter Slovénie.

(Mojca Belak, Slovénie)

J'ai toujours aimé peindre et dessiner et j'ai commencé récemment à expérimenter en mêlant l'art et la langue dans mes cours. Ceci s'est avéré efficace et plaisant.

(Sarolta Berke, Hongrie)

De même, la complexité de leur travail, ainsi que les innovations et développements mentionnés ci-dessus qui viennent enrichir non seulement leur matière, mais aussi des domaines d'expertise associés, exigent une disposition à apprendre tout au long de la vie.

La formation ne peut jamais vous préparer complètement au métier. En tant qu'enseignant, il faut apprendre tout au long de la vie.

(Participants à l'atelier de novembre 2001)

Un enseignant ne peut jamais cesser d'apprendre, l'éducation change tout le temps. On n'atteindra jamais la perfection, mais on peut toujours faire mieux.

(Samira Miftah, Royaume-Uni)

L'enseignement est un processus d'apprentissage permanent et cela me fait rester vivante et dynamique.

(Sarolta Berke, Hongrie)

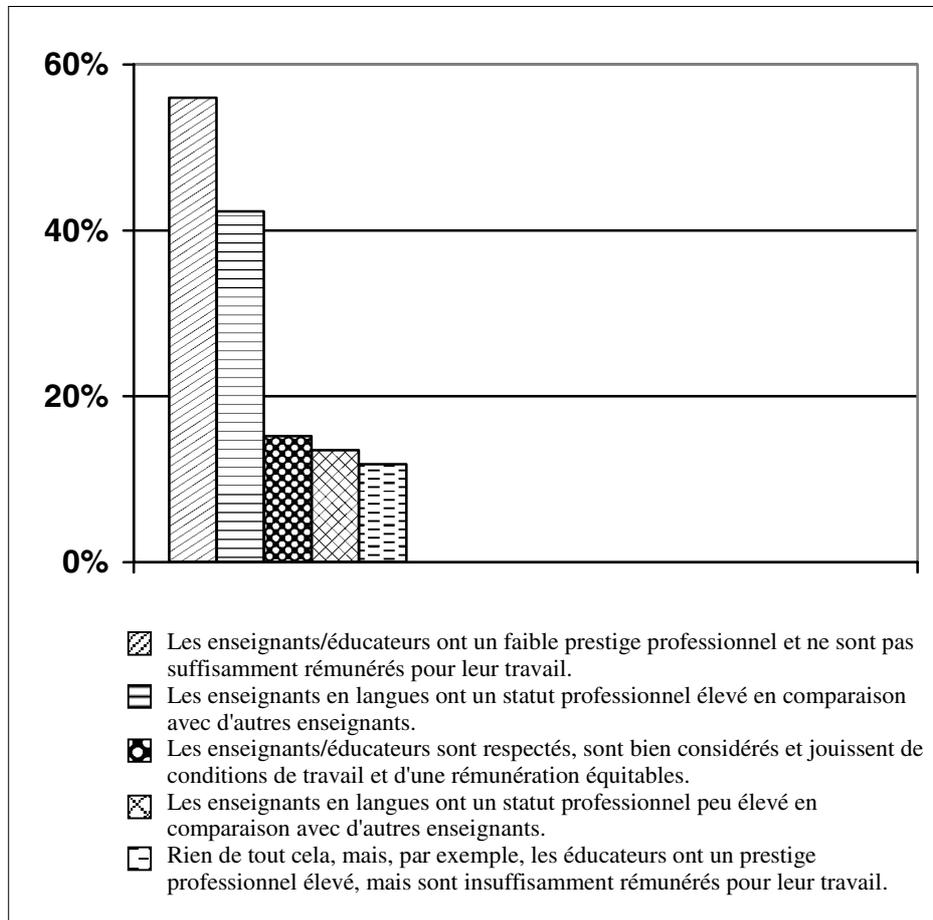
J'ai tendance à me considérer comme un apprenant permanent et j'aimerais *continuer à enseigner*.

(Participants à l'atelier de novembre 2001)

3. Les défis pour la profession

Même si la situation dépend du pays, on peut néanmoins observer un certain nombre de tendances, par exemple le fait que nombre d'enseignants abandonnent le métier ou en prennent un ou plusieurs autres à temps partiel, ainsi que le problème des enseignants amers, stressés et même insatisfaits, ceci étant souvent lié à un état de burn-out.

Certaines des tendances mentionnées ci-dessus sont étroitement associées au statut de l'enseignant en langues. Ce dernier varie d'un pays à l'autre et tous les enseignants en langues n'ont pas le sentiment que leur statut professionnel est bas, comme l'indiquent les résultats de l'enquête 2002 du CELV.



Néanmoins, les participants à l'atelier de novembre 2001 et les enseignants en langues interrogés par l'équipe du projet Face à l'avenir ont révélé que le statut joue un rôle important et peut être identifié comme l'une des raisons qui amènent des enseignants en langues à quitter la profession dans certains pays, ou à prendre d'autres métiers également dans d'autres. Le phénomène des enseignants qui quittent la profession – ou parfois ne s'y lancent même pas – peut être observé dans divers pays, dont les Pays-Bas, la Hongrie et la Slovénie. Le participant hollandais à l'atelier de novembre 2001 considérait que des enseignants en langues quittent la profession, et que d'autres choisissent de ne pas s'y lancer, en raison de la charge de travail croissante, nombre de tâches, notamment des travaux administratifs supplémentaires, venant alourdir la routine quotidienne de l'enseignant en langues. Dans d'autres pays, tels que la Slovénie, les enseignants en langues, notamment ceux qui débent dans le métier, commencent par chercher à trouver un travail plus intéressant dans un autre domaine.

Nous avons de plus en plus de mal à recruter du personnel.

(Rebecca Poole, Royaume-Uni)

Les étudiants dans ma classe se subdivisent essentiellement en deux groupes: les bons et les moins bons. Je sais par expérience que les premiers ne finiront pas comme enseignants dans une école primaire ou secondaire, à moins qu'ils aient toujours eu envie d'enseigner et soient convaincus que le seul objet de leur incarnation actuelle est d'enseigner. La plupart des bons étudiants trouveront des postes plus respectés et mieux payés. Et la carrière de mes moins bons étudiants? Ils commenceront par chercher des emplois plus respectés et mieux payés et s'ils échouent partout ailleurs, ils finiront dans l'enseignement.

(Mojca Belak, Slovénie)¹

La rémunération insuffisante, également étroitement liée au statut de la profession, contraint les enseignants en langues à exercer d'autres métiers. Dans une enquête auprès d'enseignants en langues slovènes en 2001, un seul participant sur 29 ne travaillait pas à côté et 57,1% des enseignants exerçaient deux activités régulières de travail en plus, 19% une seule, 4,8% trois et 9,5% quatre activités régulières supplémentaires. Le participant bulgare à l'atelier de novembre 2001 a révélé que depuis le mois de juillet 2001, les enseignants des écoles publiques bulgares n'avaient plus touché leur salaire, mais qu'ils continuaient à enseigner en raison de l'obligation qu'ils ressentaient envers les élèves et de leur attachement à leur poste permanent, qui leur donnait un sentiment de sécurité de l'emploi et de sécurité sociale.

En Hongrie, on ne peut pas se permettre d'être enseignant, si on a de la famille, c'est tout simplement impossible. Je ne sais pas, même maintenant, c'est un sacrifice, j'ai deux enfants et je gagne très peu d'argent en enseignant. Je le fais uniquement parce que mon cœur y est attaché.

(Sarlota Berke, Hongrie)

[C'est un défi de] Continuer à exercer ce métier pour si peu d'argent.

(Octavian Patrascu, Roumanie)

Je pense aux enseignants des écoles publiques qui ont l'air pauvres et déprimés; ils ont un métier impossible et sont vraiment souvent peu considérés. Les gens disent – 'oh, vous êtes juste un enseignant'. C'est mieux dans les écoles privées, mais les enseignants devraient être convenablement payés partout et jouir d'un certain respect.

(Rebecca Blakey, Italie)

Je ne crois pas que les gens considèrent l'enseignement de l'anglais [langue étrangère] en Angleterre comme un vrai métier... Les professeurs de français dans l'éducation publique ont davantage de prestige.

(Participants à l'atelier de novembre 2001)

1 Editorial, *IATEFL Newsletter*, section slovène, vol. 7, n° 25, automne 2002, p. 3.

Souvent, les enseignants en langues manifestent des signes d'amertume, de stress et d'insatisfaction découlant de leurs conditions de travail.

L'équipement est vétuste – j'aimerais avoir un tableau blanc, un lecteur de CD qui serait TOUJOURS dans la classe, un BON magnétocassette avec un compteur et des murs sur lesquels je pourrais afficher des posters. Je n'y suis pas autorisée.

(Mojca Belak, Slovénie)

Je reste pleine d'ambitions et d'idées, j'aime ce que je fais et ces raisons sont suffisamment fortes pour me maintenir dans la profession. Mais notamment parce que j'ai une famille, il y a des moments où cela commence à me perturber de ne pas pouvoir mener le genre de vie que je voudrais. Cela me perturbe d'avoir du mal à assurer les besoins de ma famille. [...] A long terme, c'est déprimant et a aussi un impact direct sur la qualité de mon travail, car je crois que je pourrais m'investir davantage dans mon travail si j'étais satisfaite à cet égard.

(Sarolta Berke, Hongrie)

Pour un certain nombre d'enseignants, l'amertume, le stress et l'insatisfaction ont presque atteint le stade du burn-out. Dans le pire des cas, verrons-nous venir un jour ou les enseignants en langues continuant à exercer ce métier devront être décrits soit comme des gens animés d'une mission, enthousiastes et idéalistes, soit comme des gens ayant appris à restreindre au strict minimum leurs obligations associées à l'enseignement? Est-il trop tôt pour nous demander si nous nous dirigeons vers un avenir peuplé de professionnels épuisés et d'enseignants non professionnels?

Plus j'enseigne, moins j'y prends plaisir.

(Plusieurs participants à l'enquête menée en 2002)

Je me sens tellement fatigué par moments. On ne peut jamais se détendre quand on enseigne et qu'on donne, qu'on donne sans arrêt.

(Biljan Novakovic, Serbie)

4. Conclusion

L'univers de l'enseignement des langues est en mutation permanente. Les changements sont générés par des facteurs tels que la situation économique et le pouvoir d'achat affectant la rémunération et le statut de l'enseignant en langues, les changements de la politique et des forces du marché, les mutations de la société, la technologie et les ressources à la disposition de l'enseignant en langues, ainsi que la nécessité croissante d'un professionnalisme de l'enseignant en langues.

Le plus grand défi que je prévois pour les quelques années à venir, c'est comment motiver de nouveaux jeunes enseignants à se lancer dans l'enseignement et à y rester.

(Participants à l'atelier de novembre 2001)

Travaillant dans le secteur privé, je pense que l'aspect commercial continuera à saper la composante éducative.

(Patricia Gatt, Malte)

A moins que des raisons financières ne m'obligent à abandonner la profession, j'aimerais progresser et devenir une meilleure enseignante, plus compétente que je ne le suis aujourd'hui.

(Sarolta Berke, Hongrie)

L'enthousiasme me maintient dans la profession.

(Participants à l'atelier de novembre 2001)

C'est une école très multiculturelle, je pense qu'on y parle plus de 50 langues maternelles.

(Rebecca Poole, Royaume-Uni)

Presque intuitivement, les enseignants en langues ont élargi leur rôle éducatif en introduisant dans la classe des objectifs éducatifs de promotion de la conscience interculturelle, du développement personnel et social, ainsi que de meilleures habitudes d'étude. Ils se font ainsi le reflet d'autres changements de la société, tels que la prise de conscience du fait que nos sociétés sont (ou deviennent) multiculturelles et multilingues, même celles qui se considèrent traditionnellement comme homogènes, comme par exemple la Slovaquie, et les développements technologiques permettant un apprentissage plus autonome et plus indépendant, non seulement dans le cas de l'apprentissage à distance, mais aussi à travers l'utilisation quotidienne de toutes les ressources et l'exposition aux langues en dehors de l'environnement scolaire traditionnel, transcendant les murs de la classe. Tous ces développements ont transformé le rôle de l'éducateur en langues, comme on peut le constater à travers l'application du Cadre européen commun de référence introduisant des standards communs, une description cohérente du secteur et un examen systématique des options possibles, ainsi qu'à travers le Portfolio européen des langues, un instrument destiné à renforcer les possibilités de l'apprenant. L'enseignant en langues – qui a toujours été un professionnel – prend conscience de la nécessité d'un professionnalisme encore accru, découlant des besoins des apprenants, des standards de qualité et des objectifs définis.

Les connaissances en anglais de mes étudiants sont très avancées et ils en savent parfois plus long que moi. Je ne suis pas parfaite et je ne sais pas tout et je l'admets le cas

échéant. Dans une société où il est mal vu de faire des erreurs ou d'avoir tort, cela représente parfois un certain défi.

(Mojca Belak, Slovénie)

Les enseignants en langues seront soumis à une pression croissante, puisque de plus en plus d'étudiants souhaiteront parler des langues étrangères à un niveau plus élevé.

(Judit Heitzmann, Hongrie)

Les élèves/étudiants seront beaucoup plus exigeants (même si on a le sentiment qu'ils ne peuvent pas le devenir davantage); il faudra faire les choses sur mesure, les enseignants devront se soucier davantage de plaire à leurs élèves/étudiants, de satisfaire *leurs* exigences. Les professeurs d'anglais devront savoir divertir leur public.

(Anna Gorenko, Pologne)

Les étudiants compteront de plus en plus sur eux-mêmes et dépendront moins de leurs enseignants... Il deviendra plus difficile de les motiver à travailler – si les leçons ne sont pas vraiment intéressantes, les étudiants s'agiteront et montreront ouvertement leur ennui ...

(Breda Arnejšek, Slovénie)

Si nous nous posons à présent la question qui constituait le point de départ pour l'équipe du projet, à savoir si l'enseignement des langues est un métier, une occupation ou une profession, la réponse est assez simple. C'est une profession à part entière et les enseignants en langues – pas toujours conscients de leur profil professionnel complexe – sont des professionnels qui s'efforcent de répondre à toutes les exigences professionnelles.

Le problème que je constate personnellement, toutefois, c'est que les enseignants en langues ne se perçoivent souvent pas comme professionnels et ne se montrent pas fiers de leurs réalisations et de leur profil professionnels, mais ont tendance à s'identifier avec le statut qui leur est attribué par la société et à se charger, même si c'est à contrecœur, d'autres travaux qu'ils ne peuvent pas exercer de manière professionnelle, tels que la traduction, l'interprétation, la compilation de dictionnaires ou tout simplement l'enseignement à des apprenants aux besoins desquels ils ne peuvent pas répondre, comme beaucoup de professeurs de langues slovènes qui enseignent l'anglais des affaires alors qu'ils ne sont guère familiarisés avec ce secteur d'activité.

Cela signifie peut-être que les enseignants en langues doivent travailler conjointement à accroître leur professionnalisme et par conséquent à améliorer le statut et le respect accordés à leur profession. Ainsi, on pourrait convenir de normes de qualité, d'une évaluation de la qualité et d'une assurance de la qualité communes et un code de bonne pratique pourrait constituer la base de leur professionnalisme. Après tout, c'est bien du professionnalisme que l'on attend d'un enseignant en langues. En même temps, le professionnalisme est le fondement du statut et du respect.

Je pense qu'une plus grande responsabilité a été conférée aux enseignants; les enseignants sont davantage tenus responsables de ce qu'ils font. Mais je pense que c'est une bonne chose, je pense que cela montre que nous sommes des professionnels.

(Rebecca Poole, Royaume-Uni)

Espérons que l'avenir nous montrera des éducateurs en langues professionnels, qui resteront dans la profession ou s'y engageront non seulement parce que c'est ce qu'ils ont toujours eu envie de faire ou parce qu'ils n'avaient pas d'autre choix, mais parce que la profession d'éducateur en langues aura obtenu le statut et le respect qu'elle mérite et que le développement personnel et professionnel continu de l'éducateur en langues sera considéré comme un trait caractéristique de la profession.

La profession d'enseignant recèle des possibilités illimitées et est potentiellement un processus de développement permanent.

(Sarolta Berke, Hongrie)

Chapitre 4:

Connaissances et ressources pour les enseignants en langues

Frank Heyworth

L'objectif initial du projet 2.1.2 – Face à l'avenir – Enseignement et enseignants en langues – consistait à prévoir les besoins concernant la formation des enseignants dans les cinq à dix années à venir. Nous avons vite réalisé que ceci n'était pas possible sans avoir une idée de l'évolution probable de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, qui définirait la nature du travail et donc le type d'enseignants requis. Voici quelques éléments identifiés par l'équipe du projet comme prérequis pour relever les défis de l'avenir:

1. Un nouveau regard sur les objectifs et le contenu de l'enseignement des langues

Le Cadre européen commun de référence et le Portfolio européen des langues

Le CEC s'efforce de fournir une description approfondie de l'ensemble du domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, mais je limiterai ici la discussion à quatre secteurs clés d'importance particulière pour la formation de ceux qui s'occupent d'enseignement des langues.

Les niveaux communs de référence

Les descripteurs des niveaux communs de référence consistent en une série d'affirmations, exprimées en termes de compétence communicative et donc susceptibles d'être appliqués à toute langue afin de proposer un cadre pour définir des objectifs, discuter des progrès et décrire les acquis. Ceci revêt une énorme importance pour la conception des programmes d'études, permettant aux institutions de définir les objectifs d'apprentissage des langues en des termes tout à la fois communément acceptés et comparables. Les programmes nationaux qui adoptent l'échelle de niveaux comme base pour déterminer les standards des réalisations visées peuvent ainsi comparer leurs standards avec ceux des autres pays.

La définition de l'utilisation et l'utilisateur de la langue

L'avertissement introduisant le CEC résume une partie essentielle du contenu du travail comme suit:¹

[L'action pour l'apprentissage des langues doit être fondée] sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant. Ce qui suppose de répondre à des questions telles que:

- Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue?
- Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins?
- Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre?
- Qui est-il (âge, sexe, milieu social et niveau d'instruction)?
- Quels sont le savoir, le savoir-faire et l'expérience de l'enseignant auquel il a à faire?
- Dans quelle mesure a-t-il accès à des manuels, des ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, etc.), des moyens audiovisuels et informatiques (matériel et didacticiels)?
- Combien de temps peut-il, désire-t-il ou est-il capable de consacrer à l'apprentissage d'une langue?

Le CEC se penche en détail sur les choix ouverts à ceux qui conçoivent des cours de langues, en tant qu'enseignants ou directeurs d'études; une analyse systématique des options disponibles pour répondre à ces questions fournira un guide cohérent et complet pour les aspects de la conception d'un cours et veillera à ce qu'il soit bien axé sur les besoins, les motivations et les caractéristiques des apprenants. Cela peut également servir de check-list pour le contrôle de qualité de la conception d'un cours. La classification extrêmement détaillée des compétences de l'utilisateur permet de tenir compte de ce qu'il a besoin d'apprendre et de faire les choix correspondants.

Aperçu des options méthodologiques

Le chapitre 6 du CEC donne une présentation systématique des options méthodologiques générales et de leur application à des domaines particuliers de l'enseignement et de l'apprentissage – par exemple l'enseignement de la prononciation, le développement des aptitudes d'écoute et de lecture, le choix des textes et des tâches, le choix des stratégies d'apprentissage, l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. Les options décrites pour le choix d'une approche générale posent la question centrale de l'équilibre entre input et output, en vue de proposer des possibilités pour l'acquisition et l'utilisation de la langue et d'examiner dans un esprit critique comment doit être structurée l'instruction. Le CEC ne propose pas de réponses

1 Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe / Les Editions Didier, Paris, 2001, p. 4.

«justes», mais invite le lecteur à une réflexion systématique sur les options qui lui sont ouvertes.

Ceci a également son importance pour la formation et le travail des enseignants en langues; tout d'abord, cela encourage une approche globale et raisonnée aux décisions de méthodologie et, en énumérant les options, cela aide les enseignants ou les personnes établissant le plan d'un cours à expliciter les raisons conduisant à choisir une démarche plutôt qu'une autre. En outre, avec un «ensemble public de catégories» ainsi proposé, il devient plus facile de fournir une description transparente des choix de méthode d'une façon plus flexible et sur une base plus large que si l'on adoptait une «méthode» particulière ou se réfugiait dans une approche éclectique à la mode du jour. Le CEC encourage une démarche réflexive impliquant tout à la fois l'apprenant et l'enseignant dans des processus de réflexion et cette implication en elle-même est déjà un élément d'une approche de qualité à l'apprentissage et à l'enseignement. Illustrons cela par un exemple de l'approche réflexive dans ce chapitre:¹

[...] on attendra/exigera des apprenants qu'ils développent leurs capacités à apprendre et leurs aptitudes à la découverte lorsqu'ils acceptent la responsabilité de leur propre apprentissage

- a. comme une simple 'retombée' de l'enseignement et de l'apprentissage, sans dispositions ni planifications particulières
- b. en transférant progressivement la responsabilité de l'apprentissage de l'enseignant aux élèves et étudiants et en les encourageant à réfléchir à leur apprentissage et à partager leur expérience avec d'autres apprenants
- c. en élevant systématiquement le degré de conscience qu'a l'apprenant du processus d'enseignement/apprentissage dans lequel il est engagé
- d. en invitant les apprenants à participer à l'expérimentation de démarches méthodologiques différentes
- e. en obtenant des apprenants qu'ils identifient leur propre style cognitif et développent leurs propres stratégies d'apprentissage en conséquence.

Le Cadre européen commun comme ressource d'évaluation

Avec l'existence d'un ensemble commun de descripteurs fournissant un cadre de référence pour la conception et la certification des cours, il devient encore plus indispensable pour les enseignants de pouvoir évaluer les performances, les progrès et les acquis d'une façon valide et fiable. Ceci inclut l'évaluation des performances et acquis langagiers de l'apprenant afin de le placer au niveau approprié, de suivre ses progrès et d'évaluer et de certifier le niveau atteint en fin de cours. Il est également nécessaire de disposer d'instruments d'appréciation afin d'évaluer l'utilisation et

1 Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe / Les Editions Didier, Paris, 2001, p. 114.

l'efficacité des ressources choisies, les performances de l'enseignant et du personnel et la mesure dans laquelle l'institution réalise ses objectifs déclarés.

Le chapitre 9 du CEC propose une catégorisation des différentes approches d'évaluation, fournissant ainsi une base conceptuelle pour le choix raisonné d'une série de procédures afin de répondre aux divers besoins d'une institution. Les différences entre l'évaluation normative ou critériée, entre maîtrise et compétence, entre l'évaluation formative ou sommative sont présentées et expliquées très clairement. On trouve des conseils quant aux mesures à prendre en vue d'améliorer la fiabilité et la validité des procédures de test:¹

- développer une *spécification du contenu* de l'évaluation [...];
- utiliser la négociation ou les *jugements collectifs* pour sélectionner le contenu et/ou noter les performances;
- adopter des *procédures normalisées* [...];
- fournir des *grilles de correction précises* pour les tests indirects et baser l'évaluation des tests directs sur des critères de correction clairement définis;
- exiger des *jugements multiples* et/ou *l'analyse de différents facteurs*.

En résumé, on trouve ici un guide pour une approche professionnelle à la gestion de l'évaluation, qui constitue un domaine essentiel des connaissances et aptitudes d'un enseignant en langues.

Ces quatre exemples d'aspects traités par le CEC illustrent l'importance potentielle de cet outil pour la professionnalisation du travail des enseignants. Le CEC contient également des catégorisations systématiques de la notion de compétence (il définit les compétences socio-linguistiques, stratégiques, pragmatiques, existentielles et langagières), de la nature et de la difficulté des différentes tâches, de questions relatives aux décisions curriculaires (notamment en ce qui concerne les compétences partielles). Tout au long du texte, le lecteur est invité à une réflexion comparative sur sa pratique momentanée par rapport à la description fournie. Le CEC n'est pas toujours facile à comprendre, mais il doit sans aucun doute devenir un élément standard de la formation initiale et continue des enseignants.

1 Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe / Les Editions Didier, Paris, 2001, p. 143.

Le Portfolio européen des langues

Le Portfolio européen des langues a été lancé début 2001 dans le cadre de l'Année européenne des langues 2001.

Le Conseil de l'Europe décrit le PEL comme suit:¹

Qu'est-ce qu'un Portfolio des langues?

Le Portfolio européen des langues remplit une double fonction: c'est tout à la fois un *instrument d'information et d'accompagnement de l'apprentissage des langues*. Il doit *renseigner sur les compétences linguistiques et les expériences interculturelles d'une manière claire et facile à comprendre, avec des descriptions comparables à l'échelle internationale*. En même temps, il doit *stimuler et favoriser l'apprentissage des langues*. Il s'appuie sur le *système général de référence pour l'apprentissage des langues* développé par le Conseil de l'Europe (*Cadre européen commun de référence*).

Le Portfolio européen des langues se compose de trois parties: le *passport de langues*, la *biographie langagière* et le *dossier*.

Le Portfolio européen des langues reflète les objectifs du Conseil de l'Europe. Il s'agit notamment:

- d'approfondir la compréhension mutuelle entre citoyens en Europe;
- de respecter la diversité des cultures et des modes de vie;
- de protéger et d'encourager la pluralité linguistique et culturelle;
- de favoriser le développement du plurilinguisme tout au long de la vie;
- de contribuer au développement personnel de l'apprenant en langues;
- de contribuer au développement de la capacité d'apprentissage autonome des langues;
- de promouvoir la cohérence et la transparence des programmes d'apprentissage des langues;
- de décrire clairement les compétences linguistiques et les qualifications afin de faciliter la mobilité.

Le Portfolio:

- est un instrument destiné à promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme;
- est la propriété de l'apprenant; valorise toutes compétences langagières et interculturelles, ainsi que toutes expériences acquises dans le système éducatif formel ou en dehors de celui-ci;
- est un instrument pour la promotion de l'autonomie de l'apprenant;

1 Site Internet du Conseil de l'Europe sur le Portfolio européen des langues: www.coe.int/portfolio.

- a une fonction pédagogique, dans la mesure où il guide et soutient l'apprenant dans le processus d'apprentissage des langues, et une fonction de présentation / documentation, puisqu'il permet de mentionner les capacités en langues;
- est basé sur le Cadre européen commun de référence et fait une référence explicite aux niveaux de compétence communs;
- encourage l'auto-évaluation de l'apprenant (qui est habituellement combinée avec l'évaluation par des enseignants) et l'évaluation par des autorités pédagogiques et des organismes de certification;
- a un minimum de caractéristiques communes (exposées ci-dessous) qui en font un instrument reconnaissable et compréhensible dans toute l'Europe.

Le développement et l'usage répandu du Portfolio européen des langues – qui a déjà été adopté par nombre de pays – auront un impact important (et bénéfique) sur le travail des enseignants; il sera donc nécessaire d'assurer une formation appropriée à son utilisation dans le cadre de la formation initiale et continue. Ceci englobera des domaines de connaissances et d'aptitudes tels que:

- l'assimilation des niveaux européens sur lesquels se base le Portfolio, de façon à ce que le contenu et les supports de l'enseignement puissent s'y référer;
- la capacité d'évaluer les performances et acquis des enseignants en termes de ces niveaux;
- l'aptitude à élaborer des descripteurs de niveaux parallèles pour les langues à des fins spécifiques;
- l'intégration de l'auto-évaluation de l'apprenant comme partie essentielle de la démarche pour la définition des objectifs d'apprentissage et l'évaluation des progrès;
- le développement de façons créatives – projets, travail sur le terrain, etc., – de travailler avec le dossier AEL comme élément régulier du travail d'apprentissage des langues;
- l'utilisation du PEL comme outil et stimulant en vue d'une approche de réflexion par rapport à l'apprentissage des langues.

Chapitre 5:

Formation initiale des enseignants – une approche développementale

Margit Szesztay

Introduction

Ce chapitre se penche sur le rôle que doit jouer la formation des enseignants afin que le type d'enseignement des langues décrit précédemment dans cet ouvrage puisse devenir réalité. Il commence par évoquer la nécessité de programmes de formation initiale d'enseignants orientés vers la pratique et fondés sur un modèle réflexif de formation des enseignants. Il examine ensuite la façon dont les buts et objectifs élargis de l'enseignement des langues, tels que décrits en détail par Teresa Tinsley au chapitre 2, pourraient trouver leur reflet dans les programmes de formation initiale des enseignants. Enfin, il souligne l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie pour les enseignants.

Le lecteur aura noté que nous esquissons dans cet ouvrage un cadre pour l'enseignement des langues qui s'applique d'une manière générale au contexte de mutation de l'Europe d'aujourd'hui. Toutefois, l'auteur de chaque chapitre a sa propre biographie professionnelle et travaille actuellement dans un contexte particulier. Notre identité professionnelle, notre contexte de travail immédiat, ainsi que la réalité sociale du pays où nous vivons et travaillons, ont un impact direct sur notre façon de voir et de décrire les défis à relever par les enseignants en langues. Ceci reste vrai même si l'on peut affirmer que tous les pays d'Europe sont aujourd'hui plus ou moins multiculturels.

Je crois donc utile d'informer le lecteur que je suis une enseignante en langues hongroise et que je travaille depuis treize ans dans le domaine de la formation initiale des enseignants d'anglais. Le département dans lequel je travaille propose un programme axé sur la pratique et le curriculum s'appuie sur l'approche réflexive à la formation des enseignants (Medgyes et Malderez, 1996)¹. Voici comment un collègue britannique travaillant dans une autre université de Hongrie décrit le Centre for English Teacher Training (CETT):

Le CETT de Budapest a été fondé [en 1990] comme centre pilote pour la formation initiale des enseignants d'anglais en trois ans seulement, mettant l'accent sur les

1 Medgyes, P. et A. Malderez (éd.), *Changing Perspectives in Teacher Education*, Oxford: Heinemann, 1996.

aptitudes langagières et pédagogiques pratiques. A cette époque grisante où la Hongrie venait de se libérer de son " joug ", presque tout semblait possible et la petite équipe enthousiaste visait tout ce qu'il y a de mieux, avec un immense optimisme et un idéalisme qui auraient peut-être été inimaginables dans tout autre contexte historique.

(Parrot, 1997:78)¹

La présente publication émet un certain nombre de recommandations pour des changements de l'enseignement à différents niveaux. Il me paraît toutefois utile de noter que la mise en œuvre réussie de changements de l'enseignement sur le plan institutionnel suppose l'existence d'une équipe et du type de culture de coopération dans lesquelles j'ai eu la chance de pouvoir travailler depuis 1990. Cela peut paraître un lieu commun, mais je pense qu'il est important de garder à l'esprit, lorsqu'il s'agit de formation des enseignants, qu'il ne peut y avoir de réel changement curriculaire sans développement du personnel.

Le lecteur aura compris à la lecture de cette brève introduction que les questions dont je parle dans ce chapitre découlent de ma propre réalité professionnelle vécue, ainsi que du travail d'équipe du projet du CELV dont est issue cette publication. Je vais à présent passer à ce que nous a appris l'enquête du projet sur la manière dont les enseignants à travers l'Europe perçoivent la formation initiale dont ils ont bénéficié avant leur entrée dans la profession.

Préparation des enseignants aux réalités de la classe

Paroles d'enseignants: ce à quoi ma formation initiale ne m'avait pas préparé

Ma formation initiale n'était pas tellement axée sur l'enseignement. Elle était essentiellement concentrée sur la linguistique et la littérature.

(«L'ex-République yougoslave de Macédoine»)

Nous n'avons eu qu'une pratique pédagogique très brève. Pratiquement pas d'expérience du travail en classe.

(Lettonie)

Nous n'étions absolument pas préparés au travail pratique en classe. Nous ne savions pas comment adapter notre enseignement au niveau de nos étudiants, ni, pire encore, comment gérer les différentes situations d'enseignement au quotidien. Nous n'avions jamais discuté la façon de noter les devoirs des étudiants, de gérer les problèmes personnels des étudiants, les problèmes de discipline [...].

(Slovénie)

1 Parrott, J., The set book of the year, *Novelty*, Volume 4/1, 1997.

La formation psychologique était toute théorique [...].

(Ukraine)

Les aspects sociaux du travail avec des jeunes de 13 à 15 ans [faisaient défaut].

(Norvège)

Comme l'illustrent les citations ci-dessus, les principales critiques émises par les enseignants lors de notre enquête quant à la formation dont ils avaient bénéficié portaient sur le fait qu'elle n'avait pas été assez pratique et ne les avait pas préparés aux réalités de la classe. Avant 1990, la qualification ordinaire pour les professeurs de langues étrangères du secondaire en Europe orientale, par exemple, était un diplôme de philologie au bout de cinq années d'études, où les étudiants acquéraient de solides connaissances linguistiques et littéraires (voir citation 1). Comme le montre l'exemple letton (citation 2), le stage pratique d'enseignement ne durait que deux à trois semaines (Enyedi et Medgyes, 1998).¹ Le modèle traditionnel de la formation universitaire des enseignants dans beaucoup de pays d'Europe orientale pouvait être caractérisé comme un solide modèle de sciences appliquées, selon la terminologie de Wallace (1991)². Selon ce modèle, la théorie constitue le fondement du programme de formation. En fait, il suppose que c'est avant tout la théorie qui compte et que l'application d'une solide base de connaissances théoriques ne pose guère de problèmes. Comme l'illustre la citation 4, pourtant, ce n'est souvent pas le cas, autrement dit, le savoir psychologique théorique ne garantit pas que l'enseignant saura gérer des problèmes *réels* avec des apprenants *réels*.

Après les changements politiques et sociaux de la fin des années 1980 et du début des années 1990, des approches novatrices à la formation des enseignants en langues ont fait leur entrée en Europe centrale et orientale. Parmi celles-ci comptaient les programmes dits de filière rapide, proposés en alternative à la filière traditionnelle de cinq ans d'études de philologie. Ce programme de trois ans, orienté vers la pratique, a été introduit en République tchèque, en Slovaquie et en Hongrie, mais semble ne s'être solidement établi qu'en Pologne, où il est encore proposé dans 52 écoles de formation d'enseignants (Enyedi et Medgyes, 1998).³ Voici ce qu'écrit une diplômée d'un tel programme rapide à propos de la formation dont elle a bénéficié:

En tout et pour tout, je peux dire que la formation que j'ai reçue était très complète; elle était très pratique et m'a aidée à me familiariser avec les divers aspects et méthodes de l'enseignement des langues. [...] J'ai suivi divers cours de méthodologie. J'ai appris à évaluer des manuels d'enseignement, à élaborer des supports, à préparer et à structurer les cours, à enseigner la grammaire, [...], à faire passer des examens, à évaluer et à pratiquer un enseignement réflexif.

(Hongrie)

1 Enyedi, A. et P. Medgyes, "ELT in Central and Eastern Europe", *Language Teaching*, 31, 1-12, 1998.

2 Wallace, M.J., *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge: CUP, 1991.

3 Enyedi, A. et P. Medgyes, op. cit.

A part l'accent qu'il met sur la méthodologie pratique, le programme de filière rapide se distingue également du programme traditionnel sur 5 ans par son approche à l'enseignement, basée sur le modèle réflexif de formation des enseignants. Puisque le modèle réflexif a gagné du terrain à l'échelle internationale, au-delà des programmes de filière rapide mentionnés plus haut, je vais ci-après me pencher sur certains de ses grands principes.

Le modèle réflexif de formation des enseignants

L'un des principes essentiels du modèle réflexif de formation des enseignants consiste à miser sur le développement professionnel autonome. Ainsi, il s'agit plutôt d'encourager les étudiants à trouver leur propre voie que de leur dire ce qu'ils doivent faire. Ceci reflète l'idéal de Schön (1983)¹ du «praticien réflexif» autonome, en développement constant. Cette démarche est liée aux principes de la recherche-action et de l'enseignement explorateur (Allwright, 1993)².

Il y a diverses raisons qui expliquent la vogue du modèle réflexif au cours des dernières années. Dans la profession de l'enseignement des langues, on s'est définitivement écarté de la quête de la meilleure méthode. Lors d'une conférence récente de professeurs d'anglais (IATEFL, Edimbourg, 1999), Mike Wallace a parlé dans son discours introductif de «la mort de la méthode». Il a attiré notre attention sur la conviction croissante que le succès de toute méthode dépend de facteurs tels que le contexte culturel des étudiants, la personnalité de l'enseignant ou les rapports de confiance entre étudiants et enseignant. Il semblerait donc qu'un bon enseignement consiste à trouver la meilleure méthode possible pour un groupe donné d'étudiants dans une école donnée, dans le contexte d'une culture donnée. Ceci s'accorde parfaitement avec la notion de développement professionnel autonome évoquée dans le paragraphe précédent.

Un autre facteur stimulant l'intérêt pour la pratique réflexive est issu des mutations politiques et sociales. Sur la voie d'une Europe plus unie, la nécessité de travailler en faveur de la tolérance et de la compréhension mutuelle au sein d'un paysage social multiculturel a été mise en évidence. Comme le préconise Teresa Tinsley au chapitre 2, les enseignants ne doivent pas se contenter de n'être que des spécialistes de leur matière, mais se considérer comme des éducateurs travaillant dans des buts tels que la compréhension mutuelle et le respect d'autrui. Et afin que ce travail puisse être réellement efficace, les enseignants doivent coopérer, les collectivités scolaires doivent parvenir à une perception commune de leurs objectifs éducatifs communs.

1 Schön, D.A., *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books, 1983.

2 Allwright, D., «Integrating Research and Pedagogy», dans Edge, J. and Richards, K. (éd.), *Teachers Develop Teachers Research*, Oxford: Heinemann, 1993.

La pratique réflexive peut être à la fois un moyen d'établir une méthodologie appropriée pour un enseignement travaillant dans un contexte donné et un moyen permettant à des groupes d'enseignants de travailler ensemble. L'essence de la pratique réflexive consiste à apprécier notre propre expérience et à en tirer des enseignements, mais aussi à apprécier les expériences de nos étudiants et collègues et à en tirer également des enseignements. La force vive sous-jacente à la pratique réflexive se traduit par des attitudes telles que l'ouverture de cœur, l'ouverture d'esprit et la responsabilité (Dewey, 1938).¹ Ce sont ces qualités qui fournissent la véritable motivation amenant les enseignants à ne cesser de se poser des questions sur leur pratique, en vue de mieux la comprendre et en fin de compte d'améliorer la qualité de l'apprentissage dans leurs classes et leurs écoles.

L'un des défis à relever dans la formation initiale des enseignants aujourd'hui consiste donc à proposer une formation pratique tout en encourageant le développement professionnel autonome. Ci-après, je voudrais examiner plusieurs manières de reprendre ces objectifs dans le contenu et la méthodologie des cours de formation initiale.

Quelques lignes directrices pour des programmes réflexifs et d'orientation pratique de formation des enseignants

La clef de voûte d'un programme de formation d'orientation pratique est une période étendue de pratique de l'enseignement. Comme l'a dit un collègue, lâcher quelqu'un dans la classe avec une expérience minimale de l'enseignement, c'est comme donner un diplôme à un dentiste qui n'aurait encore arraché qu'une dent. Il est difficile de déterminer combien d'expérience d'enseignement est nécessaire; il est toutefois important que l'étudiant ait passé suffisamment de temps en classe pour se faire une idée plus réaliste du côté longitudinal, de l'aspect processus de l'apprentissage (Bodoczky et Malderez, 1996)². Un stage pratique de deux semaines ne peut donner rien d'autre qu'un minuscule aperçu. Il ne suffit pas à révéler à l'étudiant quels peuvent être les réels défis, mais aussi les gratifications, de l'enseignement, ni à lui permettre de développer les aptitudes fondamentales de survie dont un enseignant a besoin pour réussir.

De plus, il n'y a pas que la quantité de temps passé en classe qui compte. Il est essentiel que les étudiants bénéficient d'un soutien continu face au défi du travail avec un groupe d'élèves pour la première fois. Il doit donc y avoir un mentor qui les guide et dont le regard expérimenté peut être source de précieux commentaires pour l'enseignant débutant. Cependant, conformément aux principes du développement

1 Dewey, J., *Experience and Education*, New York: Macmillan Publishing Company, 1938.

2 Bodoczky, C. et A. Malderez, «Out into Schools», dans Medgyes, P. et Malderez, A. (éd.), *Changing Perspectives in Teacher Education*, Oxford: Heinemann, 1996.

professionnel autonome, les enseignants expérimentés assumant un rôle de mentor doivent être conscients du danger d'être trop prescriptif. Donner un soutien tout en encourageant l'autonomie est quelque chose que la plupart des enseignants, aussi expérimentés soient-ils, doivent apprendre dans des cours de formation spéciaux au rôle de mentor. Il est donc important que les enseignants faisant fonction de mentor bénéficient d'une formation spéciale pour ce travail et que ce travail soit apprécié et récompensé par l'école et les autorités de l'éducation.

En plus de la longueur et de la nature de l'expérience d'enseignement, le contenu et la méthode du programme de formation de l'université ou de l'école supérieure ont également leur importance. La ligne directrice sans doute essentielle à cet égard, c'est que les enseignants en langues doivent bénéficier d'une formation *professionnelle* et non pas *académique*. Les futurs enseignants doivent apprendre à agir et à penser comme professionnels dans la classe. Ceci suppose un certain nombre d'aptitudes interconnectées, telles que savoir écouter activement, communiquer efficacement ou donner des instructions et des explications claires. Le programme de formation doit donc proposer des possibilités de développer ces aptitudes à travers des cours méthodologiques pratiques.

Un programme professionnel de formation des enseignants doit donc consacrer beaucoup de temps au développement d'aptitudes de base pour l'enseignement, telles qu'énumérées ci-dessus. Cela ne s'arrête cependant pas là. Il est important que ces aptitudes ne soient pas développées isolément et que l'on tienne compte des réalités de la classe dans lesquelles elles devront être appliquées à l'issue de la formation. De ce fait, les institutions tertiaires proposant des programmes de formation des enseignants doivent coopérer en partenariat étroit avec les écoles où leurs diplômés aboutiront comme enseignants. Le département universitaire où je travaille, par exemple, propose un cours intitulé «Etudes de classes», où l'on emmène régulièrement les étudiants dans des écoles de langues publiques et privées pour des travaux dirigés et des projets englobant l'observation et les entretiens avec les enseignants et les apprenants.

A travers de tels partenariats de formation entre l'université et les écoles, les futurs enseignants sont régulièrement confrontés aux réalités de leur profession, tout en étant appelés à observer et à réfléchir sur ces expériences. C'est le rôle central de l'observation et de la réflexion qui peut garantir que leur formation d'orientation pratique ne devienne pas prescriptive et que, pour revenir au début de ce chapitre, chaque étudiant soit encouragé à devenir le meilleur enseignant qu'il peut être à sa façon individuelle. Le fait d'observer et d'analyser plusieurs enseignants «modèles» tout en développant son propre style d'enseignement peut être utile dans la mesure où cela présente une série d'options au futur enseignant.

Préparer les enseignants à leur rôle éducatif élargi

Dans sa description des objectifs élargis de l'enseignement des langues dans une Europe en mutation, Teresa a identifié trois axes: (1) apprendre à devenir un bon apprenant en langues, (2) développement social et personnel, (3) compétence interculturelle. Elle a affirmé que pour être un professionnel de l'enseignement des langues, il fallait incorporer ces axes à sa pratique. J'entends à présent examiner de quelle façon les programmes de formation initiale des enseignants pourraient refléter ces objectifs élargis.

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

Quelques mots sur l'utilisation du terme *aptitude*. Je crois qu'un bon enseignant puise dans une vaste base de connaissances et que, dans la pratique, il s'appuie également sur son intuition, sa sensibilité et toute une série de qualités personnelles. Toutefois, je préfère utiliser le terme *aptitude*, parce que cela souligne que ce dont un bon enseignant a besoin avant tout est ce que Schön appelle le «savoir en action» ou la «virtuosité professionnelle» (Schön, 1983)¹. Il doit savoir prendre des décisions sur le coup, réagir aux situations de type nouveau, travailler avec de vraies personnes dans des contextes réels. Le type de connaissances analytiques qui peuvent aider les savants à rédiger des documents clairs et logiques sur notre profession ne sert pas à grand-chose dans la classe.

Ainsi, la question centrale de cette section est la suivante: comment former des enseignants en langues qui soient aussi de bons éducateurs? Je voudrais explorer cette question en me concentrant sur un instrument parmi bien d'autres qui pourraient être exploités pour les programmes de formation des enseignants: le recours aux discussions.

L'usage des discussions dans les programmes de formation des enseignants

Il y a plusieurs manières d'utiliser les discussions comme outil d'apprentissage pour renforcer le rôle éducatif des futurs enseignants et les aider à développer les aptitudes

1 Schön, D.A., *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books, 1983.

requis pour l'enseignement des langues. En fait, on a sans doute recours aux discussions dans la plupart des programmes de formation d'enseignants; les étudiants peuvent par exemple discuter des questions controversées dans des cours de perfectionnement linguistique, effectuer des tâches qui les amènent à parler de questions liées à l'enseignement dans un cours de méthodologie, ou participer à un débat animé sur les stéréotypes dans un cours axé sur la culture. Toutefois, mon propos consiste à souligner que les étudiants ont besoin de comprendre consciemment comment fonctionnent les discussions et doivent développer les aptitudes requises pour influencer positivement le déroulement d'une discussion, tant comme membres du groupe que dans la fonction d'un chef de groupe.

Puisque les discussions ont lieu au sein d'un groupe, il est essentiel de comprendre la dynamique de groupe afin de réussir comme membre ou chef de groupe. Ceci suppose que l'on porte attention au côté processus de ce qui se passe au sein du groupe, que l'on sache identifier les rôles clés et les schémas de communication. Par exemple, en s'intéressant à cette dynamique au sein d'un groupe d'apprentissage, les étudiants peuvent observer pourquoi certains membres ont tendance à dominer, alors que d'autres ne disent pratiquement jamais rien, et réfléchir à ces questions. Le fait de commencer à poser de simples questions sur les schémas de participation peut amener les étudiants à identifier les facteurs qui influencent la dynamique de groupe, tels que la confiance, la franchise, la cohésion et l'autodirection (Szesztay, 2001)¹. De plus, les étudiants peuvent être sensibilisés à l'énergie de groupe sans cesse changeante que Bentley décrit comme «l'équilibre fluctuant d'instant en instant de l'intensité et de la vitalité mentales, émotionnelles et physiques que l'on peut ressentir comme une charge électrique positive ou négative» (1994: 23).²

Outre la compréhension de la dynamique de groupe, il y a un certain nombre d'autres aspects que les étudiants peuvent explorer en liaison avec les discussions. Parmi ceux-ci comptent la façon dont les styles individuels d'apprentissage influencent la participation, ou encore les divers rôles et fonctions que peut assumer un enseignant pour guider la discussion. Ces fonctions de direction peuvent par exemple consister à *clarifier*, à *personnaliser*, à *tester* et à *éviter que la discussion ne s'égar*e (Szesztay, 2001). Parmi les diverses possibilités permettant aux étudiants de commencer à explorer ces aspects, la principale est à mon sens une approche de sensibilisation. Cette approche combine les lectures à propos de la dynamique de groupe et des discussions, l'identification de notions et de principes clés ainsi que la participation à des discussions et la réflexion sur ces expériences. Il est essentiel de noter que pour la plupart des étudiants, le simple fait de participer à des discussions ne conduit pas forcément à une compréhension du processus de la discussion de groupe.

1 Szesztay, M., *Professional Development through Research: A Case Study*, thèse de doctorat, non publiée, Exeter University, 2001.

2 Bentley, T., *Facilitation*, Londres: McGraw-Hill, 1994.

J'aimerais revenir à présent à la question centrale de cette section, à savoir comment développer des enseignants en langues qui soient de bons éducateurs. En ce qui concerne les discussions, la sensibilisation à ce qui fait une discussion fructueuse n'est qu'un premier pas. Plusieurs programmes de formation ont été conçus explicitement en vue de développer les aptitudes aux discussions de groupe. Ainsi, le programme écossais «Learning to Discuss» (Apprendre à discuter) identifie les aptitudes suivantes pour le travail en groupe: *savoir initier, clarifier, contribuer, résumer, observer et réagir* (Francis, 1986)¹. Ce programme s'appuie sur la prémisse que l'on peut devenir un meilleur participant à une discussion si on identifie consciemment les aptitudes nécessaires et travaille à les développer. Il est suggéré que le meilleur cadre pour cela est un groupe de soutien mutuel, dans lequel tous les membres poursuivent les mêmes objectifs.

Il y a plusieurs possibilités de concrétiser une telle approche dans les cours de formation des enseignants. Par exemple, le type de sensibilisation et de développement d'aptitudes décrit ci-dessus peut être intégré à tout cours ayant une forte composante de discussion de groupe. En alternative, ils peuvent également faire l'objet d'un cours séparé. En tant que formatrice d'enseignants, j'ai animé plusieurs cours «Apprendre à discuter» selon les principes évoqués plus haut. Les commentaires des étudiants hongrois soulignent, du point de vue des participants eux-mêmes, certains des bénéfices qu'ils en ont tiré:

Pour moi, les discussions les plus intéressantes étaient celles où le directeur des débats n'était pas vraiment un directeur, mais plutôt un membre comme les autres, qui était responsable du flux et de l'orientation de la conversation, mais n'essayait pas de trop en prendre le contrôle. J'en ai conclu que la souplesse de la part du chef de groupe est très importante, de même que son aptitude à gérer les diverses réponses et à y réagir même si elles s'égarant.

J'apprends à surveiller et à contrôler consciemment la manière dont je participe à des discussions. C'est très important pour moi, car j'ai parfois tendance à m'emballer et à vouloir dominer, ou à trop parler lorsque c'est mon tour [...].

Les citations ci-dessus illustrent le processus qui conduit à devenir un meilleur participant et directeur de débats. Je voudrais à présent me pencher sur les raisons qui amènent à inclure une composante d'entraînement à la discussion dans la formation des enseignants, en faisant le lien avec les objectifs élargis de l'enseignement des langues.

L'étude la plus souvent citée et la plus approfondie sur les discussions de groupe est celle de Bridges (1988) intitulée *Education, démocratie et discussion*.² L'auteur y démontre clairement que la discussion ouverte occupe une place centrale dans la pédagogie d'un enseignant qui cherche à créer des possibilités d'éducation démocratique. Kelly remarque par ailleurs que l'un des principaux objectifs de

1 Francis, E., *Learning to Discuss. Discussion Development Group*, Edimbourg: Morey House College of Education, 1982.
2 Bridges, D., *Education, Democracy, and Discussion*, Windsor: NFER, 1988.

l'éducation consiste à préparer les jeunes à un mode de vie réellement démocratique. Ceci constitue pour lui l'essence même de l'éducation à la citoyenneté. Il écrit: « ... nous devrions noter que le débat ouvert et libre, la discussion non dirigée, est la méthode favorisée par tous ceux qui préconisent une éducation à la citoyenneté comme seule méthode appropriée pour en réaliser les objectifs» (1995: 187)¹.

De plus, il a été établi que la participation aux discussions peut contribuer à stimuler la réflexion et la pensée critique (Brookfield, 1995)², inspirer et éveiller la curiosité en révélant des façons alternatives de considérer les choses et être un outil puissant pour la résolution de problèmes (Gall et Gall, 1990)³. Outre ces objectifs, un programme comportant également une composante de sensibilisation et de développement des aptitudes peut développer des aptitudes efficaces de communication et de meilleures aptitudes relationnelles. Ces acquis potentiels couvrent la plupart des buts et objectifs de l'enseignement des langues pour le développement individuel (chapitre 2).

J'ai examiné jusqu'à présent le processus des discussions de groupe, sans en considérer le contenu. Si l'on fait porter la discussion ouverte sur des questions éducatives, les étudiants peuvent développer des aptitudes et des compréhensions supplémentaires dont ils auront besoin dans leur futur travail comme enseignants en langues. Par exemple, des supports et ressources sur des questions sociales, culturelles et politiques peuvent constituer un point de départ fructueux pour une discussion (Pulverness, 2002)⁴. Les discussions peuvent ainsi devenir un instrument pour sensibiliser à des questions globales. De plus, elles peuvent également représenter un outil puissant pour développer la compétence interculturelle.

«Zoom In on Britain»⁵ est un exemple d'un manuel qui intègre systématiquement l'apprentissage de la langue et l'élément culturel. Conformément à la description de la compétence culturelle donnée par Byram et Zarate,⁶ cet ouvrage vise à développer des aptitudes et des savoir-faire tels que *l'observation, la pensée critique, la comparaison et l'empathie*. Il a été rédigé à l'intention des Hongrois apprenant l'anglais et, comme l'indique le sous-titre, il entend «regarder la Grande-Bretagne avec des yeux hongrois». Comme le déclare l'un des auteurs dans le manuel du professeur: «En exposant les élèves aux valeurs et aux significations d'une autre culture et en les encourageant à observer et à réfléchir de manière critique, à se faire leurs propres opinions, à remettre en question des concepts et des pratiques établis et à repenser leur propre identité [...], l'enseignant travaille à des objectifs éducatifs beaucoup plus vastes.»

1 Kelly, A.V., *Education and Democracy*, Londres: Paul Chapman Publishing, 1995.

2 Brookfield, S.D., *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey Bass, 1995.

3 Gall, J.P. et M.D. Gall, «Outcomes of the discussion method», dans W.W. Wilan (éd.), *Teaching and Learning through Discussion*, Springfield: Charles C Thomas, 1990.

4 Pulverness, A. *et al.*, «Survey: Resource Materials for social, cultural, and political issues», *ELT Journal*, Volume 56 / 1, 2002.

5 Andrews, M. et U. Pohl *et al.*, *Zoom in on Britain*, Swan Communication Ltd., 2001.

6 Byram, M. et G. Zarate, «Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context», dans *Language Teaching* 29: 14-18, 1997.

Le manuel mentionné ci-dessus constitue un exemple de ressource susceptible de servir à déclencher des discussions visant à développer la compétence interculturelle. Il serait important que les futurs enseignants puissent découvrir de tels supports pendant leur formation et apprendre à conduire des discussions fructueuses sur cette base.

Remarques de conclusion: la fonction de modélisation des programmes de formation des enseignants

Pour résumer, si «enseigner est davantage que [la transmission de connaissances], la formation des enseignants doit être davantage que le fait de leur fournir le contenu des connaissances à transmettre et les aptitudes méthodologiques pour les transmettre de la façon la plus efficace» (Kelly, 1995: 135).¹ En d'autres termes, si nous voulons que les apprenants en langues deviennent des penseurs autonomes et critiques, ainsi que des citoyens sensibles et responsables ayant la capacité et la volonté de coopérer mutuellement, il est crucial que les programmes de formation des enseignants soient conçus en fonction de ces objectifs. Mon propos était de montrer que la participation à des discussions, associée à l'entraînement des aptitudes de discussions, peut largement contribuer à réaliser ces objectifs.

Bien entendu, il y a un grand nombre d'autres outils, déjà mentionnés dans la présente publication, qui peuvent également jouer un rôle central dans la conception de programmes de formation aidant à préparer les futurs enseignants à leur rôle éducatif élargi. Parmi ceux-ci comptent, par exemple, le fait de se familiariser avec le Cadre européen commun de référence, d'apprendre à utiliser les technologies de l'information, ou celui d'exploiter comme ressource la langue maternelle de l'étudiant ou sa connaissance d'autres langues. Par rapport à ces outils, j'aimerais souligner la puissante fonction de modélisation des programmes de formation des enseignants.

La méthodologie du programme de formation des enseignants doit constituer un modèle de la méthodologie que les futurs enseignants devront appliquer dans leurs classes. En d'autres termes, si nous espérons que les futures générations d'enseignants utiliseront avec assurance et pertinence les technologies de l'information dans la classe de langues, il faut qu'ils aient pu faire l'expérience d'utiliser les TIC eux-mêmes en tant qu'apprenants. Aspect plus important encore, il doit également y avoir une modélisation au niveau des valeurs et des attitudes. Ainsi, si nous reprenons l'exemple des discussions, si les étudiants ont fait en tant qu'apprenants l'expérience d'une approche libérale et basée sur l'interaction, cela peut les motiver à utiliser une approche similaire lorsqu'ils seront devenus enseignants. Et le fait de voir leur formateur faire preuve d'ouverture d'esprit et de tolérance envers les points de vue alternatifs peut renforcer ces valeurs chez les étudiants également (Loughran, 1996).²

1 Kelly, A.V., *Education and Democracy*, Londres: Paul Chapman Publishing, 1995.

2 Loughran, J., *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Teaching about Learning through Modelling*, Londres: Falmer Press, 1996.

Je voudrais conclure en citant une phrase que tous les participants à notre atelier 2001 ont jugé important de garder à l'esprit:

La formation ne peut jamais vous préparer complètement au métier. En tant qu'enseignant, il faut apprendre tout au long de la vie.

Si nous prenons cette affirmation à cœur, il semblerait que l'une des principales fonctions d'un programme de formation d'enseignants doit consister à inspirer et à motiver, à renforcer l'attitude et l'engagement requis pour l'apprentissage tout au long de la vie de la future génération d'enseignants.

Conclusion

Dans cet ouvrage, nous avons tenté d'affirmer avec force la place clé que pourrait prendre l'enseignement des langues dans l'enseignement général comme vecteur de valeurs sociales et l'intérêt de lui donner une position privilégiée dans le développement de l'individu. Ceci peut sembler idéaliste et optimiste, mais dans un contexte où l'on s'interroge sur la valeur de l'enseignement des langues dans de nombreux domaines et où la profession jouit d'un prestige et d'un statut peu élevés (voir résultats du questionnaire, page...), il est important de ne pas mésestimer ce potentiel.

Le défi de la qualité

Frank Heyworth

Afin que cette vision soit réaliste, les éducateurs en langues doivent relever le défi de la qualité. L'apprentissage et l'enseignement des langues sont des domaines complexes et ne peuvent être réduits à un modèle unique et simpliste de qualité. Ils sont influencés par la personnalité des apprenants et des enseignants et par leurs relations mutuelles. Le contenu est également défini par ce qui se passe dans le monde qui les entoure et les sujets qu'ils choisissent de discuter. Néanmoins, il importe de viser des standards élevés et de définir des critères pour juger la qualité des activités d'enseignement et d'apprentissage. Voici quelques facteurs dont on pourrait tenir compte pour la définition des critères de qualité:

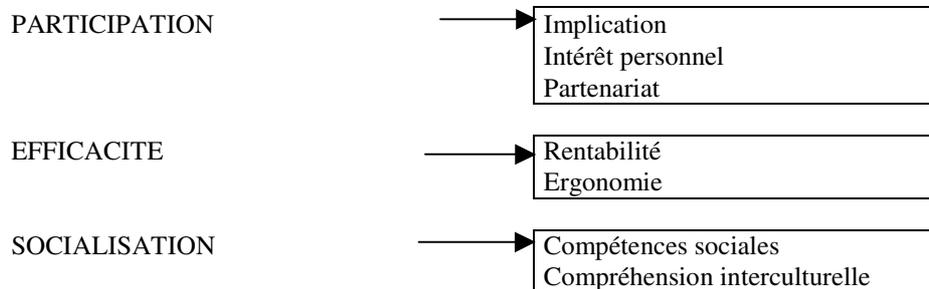
- *Les principes et convictions éducatifs fondamentaux à la base des systèmes scolaires*

Y a-t-il un consensus à propos des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues? Le Cadre européen commun de référence a délibérément choisi de ne pas être prescriptif – «Soyons clairs: il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire». Le CEC soutient «les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui.»

Lasnier, Morfeld, North, Borneto & Späth, dans un Guide qualité pour l'évaluation et l'élaboration de méthodologies et de matériaux pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues,¹ proposent un certain nombre de principes de qualité, présentés dans le tableau ci-après:

Principes	Sous-principes
PERTINENCE	<ul style="list-style-type: none"> Centrage sur l'apprenant Adéquation sociale et politique Adaptation
TRANSPARENCE	<ul style="list-style-type: none"> Clarté du ciblage Clarté des résultats Clarté de la présentation Clarté méthodologique
FIABILITE	<ul style="list-style-type: none"> Cohérence méthodologique Cohérence interne Intégrité méthodologique Intégrité linguistique Intégrité textuelle Faisabilité pratique
INTERET	<ul style="list-style-type: none"> Convivialité Interactivité Variété Affectivité
FLEXIBILITE	<ul style="list-style-type: none"> Individualisation Adaptabilité
CAPACITE GENERATIVE [l'apprentissage génère-t-il un apprentissage ou un développement supplémentaires?]	<ul style="list-style-type: none"> Transférabilité Intégration Développement cognitif

¹ Lasnier, Morfeld, North, Borneto & Späth, *Guide qualité pour l'évaluation et l'élaboration de méthodologies et de matériaux pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, Commission européenne, 2000.



- *Un modèle orienté sur le processus de l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*

Y a-t-il un programme clairement défini avec des descripteurs de niveaux clairs? Est-il appliqué avec des ressources adéquates? Y a-t-il une évaluation appropriée afin de placer les apprenants dans les groupes, d'apprécier les progrès et de certifier les acquis? Y a-t-il des systèmes en place pour l'observation de l'enseignement et pour obtenir des commentaires des apprenants, de façon à permettre le suivi du processus?

- *Une conception centrée sur le client de l'enseignement/apprentissage*

incluant une analyse des usages que les apprenants feront de la langue apprise, ainsi que de leurs besoins et préférences d'apprentissage. On analysera également les autres éléments entrant en jeu dans le système d'enseignement des langues – les parents, les employeurs potentiels, les besoins de la société, etc. Le système inclura des procédures telles que des questionnaires ou des enquêtes auprès de groupes cibles, afin d'assurer la satisfaction des clients par rapport aux activités d'apprentissage.

- *Critères axés sur la gestion des ressources humaines pour le processus d'enseignement/apprentissage*

Y a-t-il des possibilités appropriées pour la formation et le développement des enseignants? Existe-t-il des arrangements pour l'observation entre pairs et la réflexion sur le processus d'enseignement? Dispose-t-on de ressources adéquates?

- *Evaluation des résultats des activités d'enseignement/apprentissage*

Les objectifs en termes de progrès et d'acquis ont-ils été définis? Ces objectifs ont-ils été atteints? Les résultats aux examens publics sont-ils satisfaisants?

Les institutions impliquées dans l'enseignement des langues devront tenir compte de tels facteurs pour définir les critères à appliquer pour évaluer si elles font les choses comme il faut et pour se fixer leurs propres standards. Une approche sérieuse à l'avenir de la formation des enseignants devra s'intéresser à la qualité des enseignants

individuels afin de répondre aux exigences découlant d'une nouvelle définition plus large du rôle de l'enseignant-éducateur.

Statut et soutien – une perception élargie du rôle de l'enseignant en langues ne peut pas s'inscrire dans le vide; elle exige une compréhension publique de ce qui pourrait être réalisé et un soutien officiel à l'échelle nationale et internationale. L'Année européenne des langues a constitué un coup d'envoi important et efficace pour la promotion de l'apprentissage des langues et la mise en place annuelle d'une Journée européenne des langues fournira des occasions régulières de renforcer cet effort. Le projet 2.1.1 du CELV sur le statut des enseignants en langues explore les moyens de spécifier et de discuter les questions relatives au statut des enseignants.¹

Les organisations européennes peuvent être le chef de file pour la définition de la vision et des possibilités; en même temps, il importe qu'à tous les niveaux, les enseignants en langues apprennent à mieux communiquer ce qu'ils sont en mesure de faire et deviennent plus professionnels en matière de lobbying, de relations publiques, de marketing de leur profession – et le développement des aptitudes requises à cet effet pourraient constituer un élément important de la formation des enseignants.

Descriptions complètes et cohérentes – le Cadre européen commun de référence propose une description cohérente de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des langues.² Si les éducateurs en langues doivent (a) promouvoir la conscience et la compétence interculturelles, (b) jouer un rôle éducatif en développant

1 «La 'Charte des Principes' entend identifier certains constituants-clés de la situation professionnelle et sociale des enseignants de langues, une sorte de définition élaborée par des membres de la profession d'enseignement de langues qui souhaitent être reconnus et respectés par la société dans une Europe multilingue et multiculturelle, en permanent changement. Il est prévu qu'à terme, la charte rédigée, si elle est bien disséminée, aide à améliorer la situation sociale et professionnelle des enseignants de langues et aussi leur travail dans le monde de l'éducation et dans un contexte social plus large.» Extrait de la description du projet 2.1.1 du CELV

2 «La transparence et la cohérence sont les traits essentiels de la définition de normes. Au niveau d'un programme national, cela signifie que l'on met à disposition et que l'on expose clairement les 'finalité et contenu' de l'enseignement des langues ainsi que la façon dont il sera organisé. En conséquence, on devra décider quelles langues enseigner à l'école, à quel âge et dans quels buts. Il faudra définir le niveau exigé pour passer d'un système scolaire au suivant ainsi que les modes d'évaluation à cet égard. Afin de s'assurer que ces décisions sont prises de façon raisonnée, il faudra des systèmes qui prennent en compte à la fois les souhaits des parents, les besoins de la société et ce que disent les experts en langue et en éducation. Il faudra aussi définir des objectifs réalisables et éviter les attentes irréalistes. Le *Cadre européen commun de référence* sera un outil capital; la définition des objectifs de l'enseignement des langues doit, à un certain moment, inclure une spécification du niveau que l'on vise. 'L'un des buts du *Cadre de référence* est d'aider les différents partenaires à décrire les niveaux de compétence exigés par les normes, les tests et les examens existants afin de faciliter la comparaison entre différents systèmes de qualification. C'est dans ce but que l'on a conçu le Schéma descriptif et les Niveaux communs de référence. L'usage des deux fournit une grille conceptuelle que les utilisateurs peuvent exploiter pour décrire leur système.'» – Extrait du guide d'utilisation du CEC: Heyworth, Frank, Assurance de qualité, dans Trim, John *et al.*, *Guide pour les utilisateurs* [du CEC], chapitre 7, section 1.4., Conseil de l'Europe.

l'indépendance et l'autonomie des apprenants et (c) enseigner des aptitudes d'apprentissage des langues en plus de l'enseignement des langues, ils auront besoin de descriptions tout aussi cohérentes afin de

- fixer les objectifs d'apprentissage;
- produire des programmes d'études;
- proposer des schémas de travail et des plans de cours;
- créer ou sélectionner les supports d'enseignement;
- évaluer l'apprentissage;
- certifier les acquis.

Ceci représente un défi majeur, exigeant le même niveau d'effort pour la recherche et le développement que l'avait exigé le Cadre européen commun de référence – qui avait été développé en plus de dix ans. Dans cet ouvrage, nous avons tenté de présenter la vision qui peut permettre – et permettra – de réaliser cela.

Professionnalisation – dans ce chapitre, j'ai préféré utiliser le terme «éducateur en langues» plutôt que celui «d'enseignant», sans vouloir dévaloriser ce dernier. Notre modeste enquête auprès des enseignants à travers l'Europe¹ a établi le profil suivant des tâches assumées par les enseignants dans leur travail:

4.1 Enseignement en classe

4.2 Préparation des leçons

4.3 Préparation des supports

4.4 Evaluation du travail écrit des apprenants

4.5 Notation des devoirs

4.6 Tenue des dossiers des élèves

4.7 Participation aux réunions du personnel

4.8 Participation à des séances de développement/formation des enseignants

4.9 Direction de séances de développement/formation des enseignants

4.10 Rédaction de rapports

4.11 Participation aux réunions de parents d'élèves

4.12 Gestion de problèmes de discipline des apprenants

1 Cf. Annexe pour le rapport sur l'enquête.

4.13 Autres (veuillez préciser)

- Examens (oraux): 2; formalités de recours, mise en place et organisation de formations et de séminaires;
- Coordination de programmes de formation d'enseignants dans les universités slovaques et les centres de formation des enseignants en Slovaquie;
- Enseignement interdisciplinaire

5.1 Administration – emplois du temps, réunions du personnel, etc.

5.2 Gestion du personnel – fixation d'objectifs, sélection du personnel d'encadrement, etc.

5.3 Direction académique – décisions sur le programme d'études, le plan des cours, les programmes, etc.

5.4 Rédaction de supports d'enseignement à l'usage d'autrui ou pour publication

5.5 Rédaction de tests ou examens de langues

5.6 Direction d'un centre de ressources, de médias ou d'accès autonome

5.7 Autres tâches (veuillez préciser)

- Rédaction d'articles académiques pour des publications et conférences
- Fonction de mentor
- Elaboration de programmes d'études à l'échelle de l'école
- Assistance-conseil de projet
- Coordination interne de projet
- Suivi du marché de l'édition et commande de manuels de cours
- Organisation de conférences et de formations pour enseignants
- Administration IATEFL, direction de SIG

Ceci donne un aperçu incomplet de la gamme des aptitudes en matière d'administration, de gestion des ressources, de gestion du personnel, de formation et autres aptitudes exigées des «enseignants». La plupart des programmes de formation d'enseignants ne proposent sans doute pas une préparation systématique à ces compétences et beaucoup d'enseignants se sentent professionnellement mal à l'aise lorsqu'ils doivent se charger de tâches de gestion et d'administration. De même, la profession d'éducateur en langues inclut nombre de tâches à l'extérieur de la classe – et celles-ci vont probablement augmenter encore au fur et à mesure que les possibilités d'apprendre hors de la classe seront plus répandues. Les programmes de formation des enseignants de l'avenir devraient préparer les éducateurs en langues à des carrières

englobant des périodes d'enseignement en classe – dans des contextes divers, mais aussi toute la variété des autres tâches susceptibles de s'ouvrir à eux.

Ressources et conditions de travail – une vision ambitieuse de ce que pourraient réaliser les éducateurs en langues n'est pas possible dans l'environnement de travail actuel de la plupart des enseignants. Il faudrait que les enseignants disposent d'un temps suffisant à l'école et en classe et qu'ils puissent gagner convenablement leur vie sans avoir à assumer quatre occupations différentes. Cela supposerait des supports et logiciels, ainsi que des systèmes de soutien administratif appropriés. Cela supposerait également des possibilités de développement personnel et professionnel. Comme l'a exprimé l'un des participants aux entretiens menés dans le cadre de la préparation du projet:

C'est en parlant de l'enseignement avec mes collègues que j'apprends le plus, mais chacun est si occupé que nous n'avons pas beaucoup de temps. On suit ces stages fantastiques sur l'approche réflexive, mais tout ce à quoi j'ai le temps de réfléchir, c'est si j'arriverai avant la fermeture des magasins pour acheter de quoi dîner.

Voilà qui nous rappelle bien que la réalisation de grandes visions de ce qui pourrait être dépend de la praticabilité au quotidien.

***Annexes:
Questionnaires sur les rôles
des enseignants et analyse des résultats***

Sarolta Berke

Les enseignants face à l'avenir – Questionnaire

I. CONTEXTE	
Nom:	Nationalité: Age: <input type="checkbox"/> moins de 25 ans <input type="checkbox"/> 25 à 35 ans <input type="checkbox"/> 35 à 50 ans <input type="checkbox"/> plus de 50 ans
1. Où travaillez-vous? (lieu, type d'institution, etc.)	
2. En quoi consiste votre travail? (enseignement, langues enseignées, autres responsabilités)	
3. Quelle formation professionnelle avez-vous suivie pour devenir un enseignant/éducateur en langues?	
II. VOUS EN TANT QU'ENSEIGNANT	
4. Qu'est-ce qui vous a motivé à devenir enseignant?	

5. Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans votre travail?	
6. Quels sont les plus grands défis que vous rencontrez dans votre travail?	
III. FORMATION ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNELS	
7. Y a-t-il dans votre travail actuel des aspects auxquels votre formation initiale ne vous avait pas préparé?	
8. Quels seraient vos besoins prioritaires de formation/ développement à l'heure actuelle?	
9. Quels changements prévoyez-vous dans votre travail / votre vie professionnelle dans les cinq ans à venir?	

Paroles d'enseignants – Questionnaire pour les entretiens

Première partie – A propos de votre travail

1. En quoi consiste votre travail?
2. Comment décririez-vous votre travail?
3. Comment le temps est-il réparti entre les différentes tâches?
4. Travaillez-vous pour plus d'un employeur?
5. Décrivez votre environnement de travail

Deuxième partie – Sentiments et attitudes

6. Qu'est-ce qui vous plaît / ne vous plaît pas dans votre travail?
7. Décrivez-vous en tant qu'apprenant
8. Qu'est-ce qui vous a motivé à devenir enseignant?
9. Quels sont les plus grands défis ou difficultés que vous rencontrez dans votre travail?
10. Quelle est la chose la plus précieuse que vous faites?
11. Qu'est-ce qui ne va pas à l'heure actuelle dans votre situation professionnelle?
12. Comment percevez-vous votre statut professionnel?
13. Qu'est-ce qui vous maintient dans la profession?

L'environnement changeant

14. Quels changements avez-vous vécus récemment dans votre travail ou votre environnement de travail?
15. Quelles étaient les causes de ces changements?
16. Comment les développements des nouvelles technologies ont-ils influencé votre travail?
17. Votre manière d'enseigner a-t-elle changé ces dernières années? Dans quel sens? Pourquoi?
18. Quels sont les principaux défis que vous prévoyez dans les quelques années à venir?
19. Comment vous voyez-vous vous-même et votre travail d'ici cinq ans?

Votre opinion sur les besoins en formation

20. Votre formation vous a-t-elle fourni les connaissances et aptitudes dont vous avez besoin pour le travail que vous effectuez actuellement?
21. Quels seraient vos besoins prioritaires en formation à l'heure actuelle?

Aspects internationaux

22. Dans quels réseaux êtes-vous impliqué?
23. Appartenez-vous à / êtes-vous impliqué dans des réseaux européens?

A propos de la profession

24. Décrivez ce qui, à votre avis, fait un bon enseignant.
25. Décrivez les aspects interculturels de l'enseignement des langues – ceci vous semble-t-il un élément important?
26. Y a-t-il des différences entre le fait d'être un enseignant et celui d'être un enseignant en langues?

Paroles d'enseignants – Analyse des questionnaires ouverts

59 personnes ont également répondu à ce questionnaire. Les groupes d'âges sont les mêmes que pour les autres questionnaires, puisque ce sont les mêmes personnes qui ont répondu aux deux questionnaires. A première vue, il semble y avoir beaucoup de réponses différentes aux questions, mais en y regardant de plus près, j'ai constaté que beaucoup de ces réponses correspondent et sont liées entre elles.

Je prendrai à présent les questions une par une, en décrivant les principales catégories que j'ai trouvées. Je citerai également certaines réponses pour plus de clarté.

Qu'est-ce qui vous a motivé à devenir enseignant?

L'examen des facteurs de motivation dresse un tableau très diversifié. Au total, j'ai compté 19 facteurs différents mentionnés par les enseignants.

Le facteur de motivation le plus fréquent est revenu dans 11 réponses. C'est en même temps le plus général de tous: *j'aime travailler avec des gens*.

Le groupe suivant «*intérêt pour les enfants*» a été cité 10 fois; je l'ai considéré comme une catégorie à part puisqu'il vise un groupe d'âge plus concret. Il est toutefois évident que ces deux facteurs sont liés et relèvent de l'aspect social de l'enseignement.

L'amour de la langue a été lui aussi mentionné 10 fois.

Il était intéressant de noter que 9 personnes ont répondu que c'était une *pure coïncidence*. A première vue, on pourrait penser que ces personnes n'ont pas pris de décision sérieuse, mais dans la plupart des cas, cela voulait simplement dire qu'ils n'étaient pas sûrs au départ s'ils voulaient vraiment devenir enseignants, mais que ce choix s'est confirmé à l'essai.

Au départ, c'était quelque chose de temporaire, mais c'est si plaisant que j'ai décidé de continuer, même si c'est mal payé.

(Michele Miljkovic, Norvège)

7 personnes ont mentionné l'un de leurs *anciens professeurs* comme facteur de motivation.

Le fait d'avoir eu un *enseignant dans la famille* semble également être un facteur de motivation récurrent (5 personnes), de même que la volonté de *partager ses connaissances et son enthousiasme* avec d'autres.

Je voulais aider les autres à réaliser combien c'est beau et passionnant d'apprendre une autre langue.

(Gabi Kiss, Hongrie)

Le fait d'aimer *assister/observer le développement des apprenants* a été mentionné à 6 reprises.

Certains se sont déclarés motivés par l'idée que l'enseignement est une *tâche créative*.

J'avais le sentiment que l'enseignement englobe beaucoup de sous-tâches dans lesquelles je peux réaliser mes idées.

(Gabi Kiss, Hongrie)

Certains enseignants ont indiqué les *forces du marché* comme facteur de motivation, ainsi que les *bonnes perspectives d'emploi*.

Certains autres aspects ont également été mentionnés, tels que le fait qu'il s'agit d'une *profession gratifiante*.

J'aime travailler avec des gens, je trouve que c'est gratifiant de diffuser des connaissances et d'encourager les étudiants à une conscience accrue.

(Natasa Hirci, Ljubljana)

L'*intérêt pour la psychologie* a été cité, ainsi que l'*intérêt pour d'autres cultures*, le désir de *transmettre sa propre culture* et la volonté de *changer quelque chose pour les générations futures*. Certains ont répondu qu'ils *ne savaient pas ou ne se souvenaient pas* pourquoi ils étaient devenus enseignants.

Voici quelques citations intéressantes illustrant la profondeur des raisons pouvant amener les gens à opter pour l'enseignement:

Une vision de l'enseignement comme ma mission dans la vie et la conviction que je peux générer de la qualité dans la vie des futurs adultes.

(Mihaela Dascalu, Roumanie)

«Un désir de changer quelque chose pour les générations futures et de leur éviter l'enseignement que j'avais connu moi-même.»

(Urška Sesek, Slovénie)

Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans votre travail?

J'ai trouvé une liste de 25 réponses différentes, ce qui montre là aussi une grande diversité. Plusieurs d'entre elles expriment le fait que certains enseignants s'investissent dans le processus d'enseignement avec toute leur personnalité et que le

plaisir qu'ils tirent de leur travail est une joie toute personnelle. D'autres enseignants apprécient leur métier pour des raisons moins personnelles, parce qu'ils peuvent essayer de nouvelles méthodes, qu'ils aiment discuter de divers sujets avec leurs apprenants, etc. La plupart des réponses visent un objectif éducatif supérieur en dehors du simple enseignement des langues.

Un bon nombre d'enseignants (23) ont indiqué que ce qu'ils apprécient vraiment dans leur travail, c'est l'*interaction avec leurs étudiants*, ou comme l'ont formulé certains: *travailler avec des gens*. Pour ces enseignants, l'aspect social a priorité.

Etre avec des jeunes, dont chacun a son propre univers spécifique.

(Valija Rezevska, Lettonie)

Certains enseignants ont écrit qu'ils prenaient plaisir à *voir les résultats* de leur travail: à obtenir des commentaires positifs, ou à voir leurs élèves passer dans des institutions d'éducation supérieure.

La 'visibilité' de l'apprentissage, voir les étudiants se développer et prendre de l'assurance, devenir curieux et responsables; ... et les 'merci' au bout de quelques années.

(Mihaela Dascalu, Roumanie)

C'est gratifiant de voir combien ils sont heureux d'avoir fait des progrès... Rien ne vaut le sentiment qu'ils vous font confiance, qu'ils comptent sur vous, qu'ils aiment être là.

(Breda Arnejšek, Slovénie)

Certains enseignants apprécient d'*être aimés* de leurs étudiants, ou de voir leurs *étudiants se mettre à aimer apprendre* la langue.

Certains apprécient d'être *libres* (c'est-à-dire d'avoir l'autonomie) de prendre leurs propres décisions, de choisir la méthode et les activités particulières qu'ils veulent utiliser.

On trouve plusieurs mentions du fait que le métier d'enseignant n'est *jamais ennuyeux*, toujours *changeant, posant des défis et dynamique*.

C'est un travail qui pose des défis, dynamique et qui offre beaucoup de possibilités pour mon développement personnel, la possibilité de passer du temps avec des jeunes et le privilège d'avoir un impact sur leurs vies.

(Urška Sesek, Slovénie)

Voici à nouveau un aspect social: certains enseignants apprécient de *changer la perception de la vie des élèves* et de *les voir devenir des personnes*. Ils considèrent que c'est un privilège d'avoir un impact sur les étudiants.

Certains ont le sentiment de *grandir en tant qu'enseignants* et prennent plaisir à *l'apprentissage et au développement tout au long de la vie*.

D'autres étaient moins positifs, écrivant: «Plus j'enseigne, moins j'y prends plaisir».

D'autres encore ont indiqué qu'ils aimaient planifier leurs activités et expérimenter de nouvelles approches.

Quel est le plus grand défi que vous pose votre travail?

Il y a 25 grands axes exprimés dans les réponses des enseignants, dont les opinions se répartissent parmi ces phénomènes. Certains de ces angles correspondent aux réponses à la question II. 4. sur les facteurs de motivation.

La plupart des enseignants considèrent que le plus grand défi consiste à *motiver* leurs étudiants. Ils semblent avoir l'impression qu'il devient de plus en plus difficile de motiver les apprenants, tout au moins dans le secteur public.

Beaucoup de personnes ont répondu que le *travail avec des enfants/étudiants* représentait pour elles le plus grand défi. On peut toutefois supposer que les enseignants ont interprété le terme «défi» de différentes manières. Pour certains, cela signifiait probablement une tâche ou un domaine posant certains problèmes – mais des problèmes dans un sens positif, favorisant le développement professionnel. Pour d'autres, cela signifiait une ou des tâches ou un domaine qui leur procurait du plaisir et qu'ils aimaient assumer. C'est ici que pourrait s'inscrire la réponse: «Travailler avec des enfants/des gens me pose un défi.»

Il y a plusieurs points qui peuvent être regroupés en une même catégorie. Ils ont tous trait au fait de *répondre aux besoins personnels des apprenants*.

Puisque les étudiants ont différents buts et projets d'avenir – le défi consiste à satisfaire leurs besoins.

(Skaidrite Bukbarde, Lettonie)

Aider les apprenants inhibés d'une part, mais aussi travailler avec les élèves doués et intéressés.

(Metka Kosir, Slovénie)

Certains participants ont par exemple indiqué que le plus grand défi pour eux consistait à *résoudre des problèmes au niveau de l'individu*, à *accorder une attention personnalisée*, à répondre aux exigences de différents étudiants, à *décoder les schémas d'apprentissage* et à aider les étudiants en fonction de leur propre style d'apprentissage.

Le fait d'aider des étudiants avec un *handicap d'apprentissage* a été mentionné à plusieurs reprises comme un défi, puisque cela ne fait pas partie de la formation des enseignants dans la plupart des pays. Davantage d'enseignants ont mentionné que la gestion de classes de *niveau mixte* leur posait un défi.

Certains voient le plus grand défi dans la *création d'une ambiance propice et plaisante* dans la classe et la *construction d'une relation* avec leurs étudiants.

D'autres se préoccupent particulièrement du *développement de la personnalité* de leurs étudiants. Pour eux, le défi consiste à *accroître la confiance en soi* de leurs étudiants, à leur apprendre à *exprimer leur propre opinion* et à contribuer à *façonner la perspective de vie de leurs apprenants*.

Faire évoluer les élèves à travers l'anglais, en intégrant des questions portant sur les valeurs, la personnalité, etc., dans les cours d'anglais.

(Ágnes Enyedi, Hongrie)

Pour certains, c'est un défi *d'utiliser ou de concevoir de nouveaux supports* et pour d'autres, de *rester à jour*.

Une enseignante a indiqué que c'était un défi pour elle *d'amener les apprenants à ne plus penser aux examens*. (Judith Heitzmann, Hongrie)

Pour certains enseignants, le plus grand défi consiste à *avoir affaire à la «politique de bureau»* et à promouvoir les innovations dans un système qui n'est pas fondé sur l'enthousiasme, les performances et la compétition. On trouve également mention du fait que les *rapports avec les collègues* peuvent dans certains cas constituer un défi.

Etre confronté aux points de vue traditionnels de mes collègues sur ce que représente l'enseignement de l'anglais.

(Slavko Cvetek, Slovénie)

La résistance des enseignants expérimentés (de l'ancienne génération) aux innovations.

(Olena Korol, Ukraine)

Pour certains, le *développement professionnel continu* ou le *processus permanent de prise de décisions* constituent des défis; pour d'autres, ce sont les *problèmes de discipline*.

L'inattendu auquel je dois faire face chaque jour; le fait de voir les étudiants quitter la classe un peu plus riches en connaissances et aptitudes que lorsqu'ils y sont entrés.

(Mihaela Dascalu, Roumanie)

Je passe trop de temps à gérer la discipline – il vaudrait peut-être mieux séparer plus précisément les bons élèves des plus faibles.

(Nicky Walter, Grande-Bretagne)

Une personne a cité les *problèmes financiers* comme le plus grand défi:

Continuer à exercer ce métier pour si peu d'argent.

(Octavian Patrascu, Roumanie).

Une réponse disait:

... travailler en vue non seulement de la compétence linguistique, mais aussi de la conscience interculturelle!!!

(Karastateva Violetta, Bulgarie)

Manque de temps pour la créativité.

(Karastateva Violetta, Bulgarie)

Y a-t-il dans votre travail actuel des aspects auxquels votre formation initiale ne vous avait pas préparé?

La façon dont les enseignants considèrent leur formation initiale est également très diverse, mais moins que les réponses aux questions du paragraphe II.

J'ai constaté que le domaine central mentionné par la plupart des enseignants comme carence de la formation actuelle des enseignants est le *manque d'une formation pratique suffisante* – d'une formation préparant les enseignants au travail en classe.

La plupart des enseignants ont mentionné le manque d'une *formation méthodologique* suffisante se concentrant sur les *aspects pratiques* de l'enseignement.

Une participante a écrit que sa formation initiale ne l'avait tout simplement pas *préparée à enseigner*; certains ont indiqué n'avoir eu *aucune pratique de l'enseignement* et avoir dû apprendre les choses sur le tas. Certains participants ont mentionné qu'ils n'en avaient pas appris assez long sur la *méthodologie communicative*, ou encore qu'ils auraient eu besoin d'être mieux formés à la *gestion de classes nombreuses ou à niveau mixte*.

Ma formation initiale n'était pas tellement axée sur l'enseignement. Elle était essentiellement concentrée sur la linguistique et la littérature.

(Kusevska Marija, l'ex-République yougoslave de Macédoine)

Nous n'avons eu qu'une pratique pédagogique très brève. Pratiquement pas d'expérience du travail en classe.

(Skaidrite Bukbarde, Lettonie)

Nous n'étions absolument pas préparés au travail pratique en classe. Nous ne savions pas comment adapter notre enseignement au niveau de nos étudiants ni, pire encore, comment gérer les différentes situations d'enseignement au quotidien. Nous n'avions

jamais discuté la façon de noter les devoirs des étudiants, de gérer les problèmes personnels des étudiants, les problèmes de discipline [...].

(Breda Arnejsek, Slovénie)

On trouve également mention du manque de *formation psychologique pratique* ou, selon les termes d'une réponse plus concrète: comment gérer les *problèmes personnels des adolescents*.

La formation psychologique était toute théorique [...].

(Olena Korol, Ukraine)

Les aspects sociaux du travail avec des jeunes de 13 à 15 ans.

(Helle Solberg, Norvège)

Certains enseignants ont déclaré qu'ils n'avaient pas été formés à l'enseignement des langues aux *enfants handicapés* ou aux *étudiants ayant un handicap d'apprentissage*.

Comment aider les enfants moins doués qui trouvent les exigences de leur cours trop difficiles et sont vraiment lassés d'aller à l'école.

(Michele Miljkovic, Norvège)

La formation à l'enseignement des *langues à des fins spécifiques* a également été citée.

Un autre grand domaine ressortant des réponses était le manque d'une formation suffisante à la *conception de cours*. Certains considéraient qu'ils n'avaient pas été préparés à *concevoir des programmes d'études*, d'autres à *concevoir des supports*.

Nombre d'enseignants ont indiqué que leur formation manquait de cours portant sur *l'évaluation et l'appréciation* dans la pratique.

Comme c'est difficile d'apprécier le travail des élèves au moyen d'un système de notes.

(Helle Solberg, Norvège)

Le manque de formation aux *aptitudes informatiques* a également été mentionné.

Quelqu'un a évoqué *l'enseignement interdisciplinaire*.

Sur les 59 participants, deux seulement ont répondu qu'ils avaient été *bien préparés*.

Certains ont mentionné qu'ils n'avaient pas été préparés aux rapports avec les *parents d'élèves* et leurs attentes parfois élevées.

Un formateur d'enseignants a écrit:

... les observations en classe, la supervision, la supervision de thèses, la recherche en classe.

(Ágnes Enyedi, Hongrie)

Quels seraient vos besoins prioritaires en formation/développement à l'heure actuelle?

Le besoin le plus fréquemment mentionné a trait à la *formation méthodologique*. De toute évidence, certains des besoins correspondent aux réponses aux questions III.1 (Y a-t-il dans votre travail actuel des aspects auxquels votre formation initiale ne vous avait pas préparé?)

Certains enseignants ont indiqué qu'ils aimeraient en apprendre davantage sur les *groupes à niveau mixte*, sur la *différenciation* et sur la *gestion des classes nombreuses*. Certains ont mentionné concrètement qu'ils auraient besoin d'une formation aux méthodes de *jeu dramatique*.

Plusieurs enseignants ont écrit qu'ils souhaiteraient une formation complémentaire dans le domaine de *l'acquisition langagière* et de la *psychologie de l'apprentissage*.

Certaines personnes ressentaient le besoin d'en savoir davantage sur la *motivation*, d'autres sur *l'approche interdisciplinaire*. La nécessité d'une formation à la mise en œuvre de la *théorie de l'intelligence multiple* dans l'enseignement a été mentionnée.

Une formation supplémentaire a également été jugée nécessaire pour la *préparation des cours et la conception de supports et de programmes*.

Un plus grand nombre d'enseignants a exprimé le besoin d'avoir davantage de contacts avec d'autres enseignants. Il faudrait un échange d'expériences au sein de la profession.

Voir un enseignant plus expérimenté gérer un groupe semblable au mien pendant une période prolongée afin d'acquérir ainsi davantage d'expérience.

(Eszter Falus, Hongrie)

Plutôt un échange qu'une formation, découvrir ce que font les gens dans des conditions similaires ailleurs (à travers l'Europe en tout cas). Je suis arrivée à un stade où je tire le plus grand profit de discussions entre professionnels, du partage d'idées et d'expériences.

(Anna Gorenko, Pologne)

Quelqu'un a écrit qu'il faudrait des études en matière de compétence communicative interculturelle. Certains éprouvaient le besoin de rafraîchir leurs connaissances linguistiques, même à travers un séjour à l'étranger.

Le besoin d'en savoir davantage sur l'appréciation et l'évaluation a été à nouveau évoqué.

Davantage d'enseignants ont indiqué le besoin d'une formation à l'utilisation des technologies modernes dans l'enseignement des langues.

De nos jours, les enseignants devraient devenir des facilitateurs du processus d'apprentissage, devraient juste guider les étudiants dans ce processus et, à cet effet, ils devraient bien connaître les développements technologiques les plus récents (Internet!) et être capables d'utiliser les acquis technologiques les plus récents dans leur travail.»

(Breda Arnejšek, Slovénie)

Une suggestion intéressante mentionnait la nécessité d'un dialogue intense entre l'école et l'économie.

La recherche-action et l'observation en classe, les statistiques et la recherche scientifique ont été citées à plusieurs reprises.

Quels changements prévoyez-vous dans votre travail / votre vie professionnelle dans les cinq ans à venir?

Les réponses à cette question sont également variées. Je commencerai par énumérer les aspects portant sur l'avenir de la profession en général. Certaines personnes ont interprété la question d'une façon plus générale, alors que d'autres l'ont considérée de manière plus personnelle et décrit une perspective personnelle.

Il a été mentionné à plusieurs reprises que *l'utilisation des ordinateurs* dans l'enseignement des langues allait augmenter.

Un bon nombre d'enseignants ont déclaré que l'apprentissage allait devenir plus autonome et qu'il y aurait une demande accrue d'*apprentissage à distance*.

Certains enseignants ont parlé de l'exigence d'une compétence linguistique plus élevée.

Les enseignants en langues seront soumis à une pression croissante, puisque de plus en plus d'étudiants souhaiteront parler des langues *étrangères à un niveau plus élevé*.

(Judit Heitzmann, Hongrie)

Il a également été mentionné, dans le cas des enseignants d'anglais, que la *demande en matière d'anglais général allait diminuer* et qu'il y aurait une *demande croissante d'anglais à des fins spécifiques*.

Selon certains, les *forces du marché auront un impact* sur l'enseignement des langues.

Travaillant dans le secteur privé, je pense que l'aspect commercial continuera à saper la composante éducative.

(Patricia Gatt, Malte)

Certains enseignants ont répondu que la tendance irait aux apprenants ayant une *motivation plus pratique*.

De l'avis de certains, les *étudiants deviendront plus exigeants*.

Les élèves/étudiants seront beaucoup plus exigeants (même si on a le sentiment qu'ils ne peuvent pas le devenir davantage); il faudra faire les choses sur mesure, les enseignants devront se soucier davantage de plaire à leurs élèves/étudiants, de satisfaire leurs exigences. Les professeurs d'anglais devront savoir divertir leur public.

(Anna Gorenko, Pologne)

L'enseignant d'anglais n'aura pas seulement un rôle d'éducateur et de facilitateur, mais aussi de *médiateur interculturel*.

Une personne pense qu'il y aura un «déclin du standard des enseignants en langues» (*Ágnes Enyedi, Hongrie*), une autre prévoit des coupures budgétaires supplémentaires dans le secteur de l'éducation. (*Martina Preisegger, Graz*)

Certains prédisent un avenir plutôt sombre:

Les étudiants compteront de plus en plus sur eux-mêmes et dépendront moins de leurs enseignants ... Il deviendra plus difficile de les motiver à travailler – si les leçons ne sont pas vraiment intéressantes, les étudiants s'agiteront et montreront ouvertement leur ennui ...

(Breda Arnejsek, Slovénie)

Les enseignants qui ont pris cette question dans un sens plus personnel étaient plutôt hésitants. Un certain nombre d'entre eux ont répondu qu'ils n'attendaient que *peu ou pas du tout de changement*. Quelques-uns ont déclaré qu'ils *ne savaient pas*, une personne a parlé de *changer de travail*. Certains enseignants prévoient des *études de troisième cycle* en vue d'un *doctorat*.

Le travail, les rôles et les tâches des enseignants en langues – Résultats d'un questionnaire

1. Quel est votre travail? (cochez plusieurs mentions le cas échéant)	
1.1 Instituteur général dans une école primaire, enseignant également les langues	1 - 1,7%
1.2 Enseignant spécialisé en langues dans une école primaire	9 - 15,2%
1.3 Enseignant spécialisé en langues dans une école secondaire	23 - 39,0%
1.4 Enseignant / chargé de cours dans l'éducation tertiaire	24 - 40,6%
1.5 Enseignant dans la formation des adultes	24 - 40,6%
1.6 Formateur d'enseignants	27 - 45,7%
1.7 Directeur d'études / directeur académique	3 - 5,0%
1.8 Administrateur / directeur d'un centre de ressources ou d'accès autonome	4 - 6,7%
1.9 Auteur / développeur de supports	23 - 39,0%, à l'occasion: 1 - 1,7%
1.10 Examineur en langues / auteur/développeur de tests	14 - 23,7%, à l'occasion: 1 - 1,8%
1.11 Inspecteur / conseiller en langues	5 - 8,4%

<p>1.12 Autre (veuillez préciser)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Directeur du Centre universitaire pour l'apprentissage tout au long de la vie <input type="checkbox"/> Chef examinateur pour examens oraux UCLES <input type="checkbox"/> Superviseur de recherche pour l'école secondaire <input type="checkbox"/> Directeur exécutif <input type="checkbox"/> Coordinateur du projet de développement d'enseignants d'anglais à des fins spécifiques à l'échelle de la Russie <input type="checkbox"/> Membre de l'équipe développant un nouveau système de formation des enseignants pour étudiants universitaires 	<p>6 - 10,1%</p>
---	------------------

2. Quelle(s) langue(s) enseignez-vous / s'inscrivent dans votre travail?			
	Ma propre première langue	Enseignée comme langue étrangère (par ex. le français enseigné à des apprenants vivant en Suède)	Enseignée comme deuxième langue (par ex. l'allemand enseigné à des apprenants vivant en Allemagne)
2.1 Anglais	3	47 - 79,6%	2
2.2 Français	2	11 - 18,6%	3
2.3 Espagnol	1	2 - 3,3%	
2.4 Allemand	5	4 - 6,7%	
2.5 Russe	3	2 - 3,3%	1
2.6 Italien		1 - 1,7%	1
2.7 Japonais			
2.8 Arabe		1 - 1,7%	
2.9 Autres (veuillez préciser) slovaque: 2, slovène, roumain: 2, chinois, polonais, norvégien: 3 letton: 1, bulgare: 1	12		1 (maltais)

3. Où travaillez-vous? (cochez les deux mentions le cas échéant)		
dans le secteur public?	<input type="checkbox"/>	55-93%
dans le secteur privé?	<input type="checkbox"/>	13-22%

4. Parmi les tâches ci-après, lesquelles assumez-vous dans votre travail? (classez-les par ordre du temps qu'elles vous prennent dans une semaine de travail moyenne: inscrivez (1) pour les tâches qui vous prennent le plus de temps, puis (2), (3), etc.)	
Tâches d'enseignement	
4.1 Enseignement en classe	36:1, 10:2, 3:3, 6:4
4.2 Préparation des leçons	13:1, 27:2, 8:3, 2:4, 1:5, 2:7
4.3 Préparation des supports	8:1, 16:2, 15:3, 6:4, 4:5, 1:10
4.4 Evaluation du travail écrit des apprenants	4:1, 6:2, 17:3, 16:4, 6:5, 1:8, 1:10
4.5 Notation des devoirs	4:2, 4:3, 8:4, 8:5, 7:6, 5:7, 1:11
4.6 Tenue des dossiers des élèves	2:2, 3:4, 4:3, 3:5, 6:6, 2:7, 4:8, 3:9, 2:10, 1:11
4.7 Participation aux réunions du personnel	1:1, 2:3, 5:4, 10:5, 5:6, 8:7, 4:8, 2:9, 1:12
4.8 Participation à des séances de développement/formation des enseignants	1:1, 2:2, 5:3, 3:4, 8:5, 5:6, 1:7, 5:8, 3:9, 4:10
4.9 Direction de séances de développement/formation des enseignants	2:1, 4:3, 6:4, 5:5, 4:6, 1:7, 1:10, 1:11, 3:12
4.10 Rédaction de rapports	4:3, 2:4, 2:5, 3:6, 8:7, 5:8, 2:9, 1:10, 4:11, 1:12
4.11 Participation aux réunions de parents d'élèves	2:3, 2:4, 1:5, 4:6, 9:8, 4:9, 3:10, 3:11
4.12 Gestion de problèmes de discipline des apprenants	3:2, 3:3, 1:4, 3:5, 3:6, 2:7, 1:8, 2:9, 3:10, 1:11, 2:12
4.13 Autres (veuillez préciser)	2:3, 1:4, 1:6, 1:13
<input type="checkbox"/> Examens (oraux): 2 <input type="checkbox"/> Formalités de recours, mise en place et organisation de formations et de séminaires <input type="checkbox"/> Coordination de programmes de formation d'enseignants dans les universités slovaques et les centres de formation des enseignants en Slovaquie <input type="checkbox"/> Enseignement interdisciplinaire	

5. Autres tâches d'éducateur en langues	
5.1 Administration – emplois du temps, réunions du personnel, etc.	30 - 50,8%
5.2 Gestion du personnel – fixation d'objectifs, sélection du personnel d'encadrement, etc.	13 – 22,0%
5.3 Direction académique – décisions sur le programme d'études, le plan des cours, les programmes, etc.	31 - 52,5%
5.4 Rédaction de supports d'enseignement à l'usage d'autrui ou pour publication	27 - 45,7%
5.5 Rédaction de tests ou examens de langues	40 – 67,0%
5.6 Direction d'un centre de ressources, de médias ou d'accès autonome	8 - 13,5%
5.7 Autres tâches (veuillez préciser)	9 - 15,2%
<input type="checkbox"/> Rédaction d'articles académiques pour des publications et conférences <input type="checkbox"/> Fonction de mentor <input type="checkbox"/> Elaboration de programmes d'études à l'échelle de l'école <input type="checkbox"/> Assistance-conseil de projet <input type="checkbox"/> Coordination interne de projet <input type="checkbox"/> Suivi du marché de l'édition et commande de manuels de cours <input type="checkbox"/> Organisation de conférences et de formations pour enseignants <input type="checkbox"/> Administration IATEFL, direction de SIG	

6. Votre rôle éducatif: Parmi les affirmations ci-après, lesquelles correspondent à votre perception de votre rôle d'éducateur? (Indiquez toutes celles qui s'appliquent à vous)	
6.1 Mon travail consiste simplement à enseigner la langue	13 - 22,0%
6.2 Dans mes cours de langues, les apprenants «apprennent à apprendre» plus efficacement et à développer de bonnes habitudes d'étude	52 - 88,0%
6.3 Je m'efforce d'inclure beaucoup d'informations sur la vie et la culture de la langue cible	53 - 89,8%
6.4 Les enseignants en langues ont un rôle spécial de promotion de la tolérance et du respect d'autres cultures	47 - 79,6%
6.5 Un enseignant en langues peut aider les apprenants à devenir plus indépendants et autonomes	53 - 89,8%
6.6 Autres aspects (veuillez préciser)	15 - 25,4%
<input type="checkbox"/> Développer les aptitudes sociales/communicatives des apprenants: 4 <input type="checkbox"/> Enseigner des valeurs morales: fiabilité: 2 <input type="checkbox"/> Responsabilité, apprendre à aimer la langue; apprendre l'estime de soi <input type="checkbox"/> Veiller au bien-être des étudiants <input type="checkbox"/> Essayer de construire la confiance et d'intégrer les aptitudes, en mettant l'accent sur les aptitudes d'expression orale et d'écriture <input type="checkbox"/> Enseigner les langues étrangères à travers l'art et la culture et développer l'assurance et l'empathie des étudiants <input type="checkbox"/> Développer l'enthousiasme, l'endurance <input type="checkbox"/> Effectuer des recherches personnelles <input type="checkbox"/> Un bon enseignant en langues stimule les étudiants, les encourage pour leur travail à l'extérieur de la classe et favorise leur confiance en soi <input type="checkbox"/> Ne jamais cesser d'apprendre et promouvoir le changement parmi les collègues	

7. Votre rôle professionnel: Parmi les rôles professionnels ci-après, lesquels pensez-vous assumer?	
7.1 Mentor (aider les collègues moins expérimentés ou les enseignants en formation)	39 - 66,0%
7.2 Organisateur (contribuer à l'organisation du travail dans votre institution)	36 - 61,0% (directeur du conseil slovaque des enseignants de russe)
7.3 Créateur (développement et réalisation d'idées neuves)	50 - 84,7%
7.4 Critique (signaler les difficultés, soulever des questions importantes)	40 - 67,8%
7.5 Coopérateur (contribuer à la cohésion et à la collaboration du groupe)	39 - 66,0%
7.6 Autres (veuillez préciser): <input type="checkbox"/> Fournisseur d'informations à jour <input type="checkbox"/> Conseiller (en matière de curriculum, de méthode et de formation) <input type="checkbox"/> Facilitateur, conférences de membres de l'équipe, publications <input type="checkbox"/> Recherche-action <input type="checkbox"/> Coordination du travail des organisations slovaques dans le domaine de la formation des enseignants en langues étrangères <input type="checkbox"/> Facilitateur <input type="checkbox"/> Affectation de fonds en tant que membre du comité d'entreprise de notre institution	6 - 10,0%

8. Votre statut: Parmi les affirmations ci-après, y en a-t-il qui correspondent à votre perception du statut professionnel des enseignants en langues dans votre environnement professionnel?	
8.1 Les enseignants / éducateurs sont respectés, jouissent d'une image positive et de conditions de travail et d'une rémunération convenables	9 - 15,2% (Malte, Autriche: 3, France: 2)
8.2 Les enseignants / éducateurs ont un faible prestige professionnel et sont insuffisamment rémunérés pour leur travail	33 - 56,0% (non respectés dans l'opinion publique – Angleterre)
8.3 Les enseignants en langues ont un statut professionnel élevé en comparaison avec d'autres enseignants	25 - 42,3% (tout au moins les enseignants d'anglais – Slovénie) (Autriche: 4)
8.4 Les enseignants en langues ont un statut professionnel peu élevé en comparaison avec d'autres enseignants	8 - 13,5% (Malte) (Russie à l'univ.) (Irlande) (France)
8.5 Rien de tout cela, mais (veuillez préciser) <input type="checkbox"/> Le statut professionnel est le même pour tous les enseignants <input type="checkbox"/> 8.1. et 8.2 dépendent du type d'école et de la direction <input type="checkbox"/> Le statut professionnel des enseignants en langues est pratiquement le même que celui des autres enseignants (Autriche) <input type="checkbox"/> Statut professionnel élevé, bas salaire (Autriche) <input type="checkbox"/> Les enseignants / éducateurs ont un prestige professionnel élevé, mais sont insuffisamment rémunérés pour leur travail <input type="checkbox"/> Les enseignants en langues du secteur privé ont un statut professionnel supérieur à celui d'autres enseignants	7 - 11,8%

Merci de votre contribution à cette étude. Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir nous fournir les indications ci-après. Si vous souhaitez recevoir les résultats de l'enquête, veuillez indiquer vos coordonnées de contact:

Nationalité:

andorrane:	1	allemande:	1	norvégienne:	3	slovaque:	8
autrichienne:	7	hongroise:	5	polonaise:	3	slovène:	9
bulgare:	3	irlandaise:	1	roumaine:	2	espagnole:	1
croate:	1	lettone:	3	russe:	2	ukrainienne:	1
française:	3	maltaise:	1	serbe:	1	macédonienne:	1

Age:

moins de 25 ans	<input type="checkbox"/>	2	-	3,3%
25 à 40 ans	<input type="checkbox"/>	20	-	33,8%
40 à 50 ans	<input type="checkbox"/>	32	-	54,2%
plus de 50 ans	<input type="checkbox"/>	5	-	8,4%

Pays dans lequel vous travaillez:

Andorre:	1	Allemagne:	1	Norvège:	3	Slovaquie:	8
Autriche:	6	Hongrie:	5	Pologne:	2	Slovénie:	11
Bulgarie:	3	Irlande:	1	Roumanie:	2	Ukraine:	1
Croatie:	1	Lettonie:	4	Russie:	1	Royaume-Uni:	1
France:	5	Malte:	1	Serbie:	1	«l'ex-République yougoslave de Macédoine»:	1

Aspects à noter

Je voudrais reprendre en quelques paragraphes les aspects qu'il me semble intéressant de noter.

Juste pour mémoire:

Ce questionnaire visait à obtenir un tableau clair des travaux et tâches associés à l'enseignement des langues. Il avait pour but de montrer la diversité des activités des éducateurs en langues, ainsi que les différentes aptitudes dont les enseignants ont besoin pour effectuer leur travail.

Remarques préliminaires:

Le questionnaire a été complété par 59 personnes. Sur ces 59 personnes, la plupart – à savoir 32 (54,2%) – étaient âgées de 40 à 50 ans, 20 personnes (33,8%) avaient entre 25 et 40 ans, 5 personnes (8,4%) plus de 50 ans et 2 (3,3%) moins de 25 ans.

79,6% des participants étaient des enseignants d'*anglais* dans divers contextes. Ceci est dû au fait que la plupart des personnes qui ont rempli le questionnaire ont eu accès à la lettre de présentation du CELV soit par le biais d'IATEFL-PAL, soit des listes ELTeCS.

Question 1 – Quel est votre travail?

Cette question propose une liste des travaux possibles effectués par les éducateurs en langues.

45,7% des participants sont des formateurs d'enseignants. 40,6% travaillent dans la formation des adultes et le même nombre a indiqué travailler comme enseignant/chargé de cours dans l'éducation tertiaire. 39% des participants sont des professeurs de langues dans une école secondaire et 39% des auteurs/développeurs de supports. 23,7% des participants sont des examinateurs de langues, 15,2% des enseignants dans le primaire, et 8,4% des inspecteurs ou conseillers. 6,7% sont administrateurs ou directeurs de centres de ressources ou d'accès autonome. 5% sont des directeurs d'études/directeurs académiques et l'un des participants (1,7%) est un instituteur général enseignant également les langues.

Parmi les 59 participants, la majorité – soit 55 personnes (93%) – travaillent dans le secteur public et 13 personnes (22%) dans le secteur privé. Certains travaillent dans les deux secteurs.

Question 4 – Les tâches des enseignants par ordre du temps qu’elles leur prennent dans une semaine de travail moyenne

Selon les réponses, *l’enseignement en classe* occupe la majorité du temps des enseignants. En deuxième place arrive la *préparation des leçons*. Il est très intéressant de noter que *l’évaluation du travail écrit* obtient un score relativement élevé, s’inscrivant au troisième rang de fréquence dans une semaine de travail moyenne. Cela signifie que les enseignants mettent l’accent sur le travail écrit et son évaluation.

Ceci est suivi de la participation aux *réunions de développement des enseignants*. La *notation des devoirs*, la *tenue des dossiers des étudiants* et la *participation aux réunions du personnel* arrivent à égalité en cinquième place par ordre de fréquence dans une semaine de travail. Viennent ensuite les *séances de développement/formation des enseignants*, suivies de la *rédaction de rapports*. En fin de liste, nous trouvons la participation à des *réunions avec les parents d’élèves*.

Question 6 – Rôles éducatifs

Etant donné que l’un des principaux axes d’intérêt de ce projet consiste à connaître le rôle des enseignants en langues, cela vaut la peine d’examiner les scores obtenus ici. Le questionnaire fait ressortir qu’à côté des tâches fondamentales qu’inclut leur travail d’enseignant, les enseignants en langues ont également divers autres objectifs plus subtils.

Sur les 59 participants, 13 (22%) considèrent que leur travail consiste *simplement à enseigner la langue*.

89,8% jugent que les enseignants en langues *peuvent aider les apprenants à devenir plus indépendants et autonomes*. Même si cela peut s’appliquer également aux enseignants d’autres matières, cela pourrait bien être un privilège particulier des enseignants en langues, puisque ceux-ci ont une certaine liberté pour le choix des sujets et des contextes de leurs cours. Ils sont plus libres d’adapter les sujets des leçons aux intérêts de leurs étudiants et peuvent donc laisser une plus grande marge de décision aux étudiants.

Un pourcentage assez élevé des enseignants – 89,8% – jugent important *d’inclure beaucoup d’informations sur des aspects culturels* de la langue cible. Ceci a un impact direct (même si l’on peut séparer les deux catégories) sur la *promotion de la tolérance et du respect d’autres cultures*. 79,6% des participants pensent que les enseignants en langues y apportent une contribution.

Un pourcentage relativement important d’enseignants pense pouvoir *développer les habitudes et méthodes d’apprentissage de leurs étudiants*. Cf. Q.6.2. – 22%.

Certains autres aspects encore ont été mentionnés au point 6.6, tels que le développement des aptitudes sociales/communicatives des apprenants, ou le fait de leur apprendre à aimer la langue. Certains enseignants se donnent pour tâche de *veiller au*

bien-être de leurs apprenants. Certains s'efforcent de construire la confiance/confiance en soi. Certains appliquent des méthodes interdisciplinaires, telles que l'enseignement intégré de la langue et des arts. Un grand nombre d'enseignants considère que leur rôle consiste à encourager, stimuler et motiver leurs apprenants.

Les réponses montrent bien que les éducateurs en langues assument d'autres responsabilités que le seul enseignement de la langue. Ces résultats concordent avec les réponses à la question 6 de l'autre questionnaire: «Qu'est-ce qui vous a motivé à devenir enseignant?». Même si certains ont indiqué «l'amour de la langue» comme facteur de motivation, la plupart des réponses font état d'un intérêt pour les autres, d'un sentiment de responsabilité pour le bien-être des étudiants et leur développement personnel.

Question 7 – Rôle professionnel

Sur les 59 enseignants, 50 (84,7%) se perçoivent comme des *créateurs*. C'est là un pourcentage assez élevé, qui montre que les enseignants en langues ne s'appuient pas seulement sur des supports écrits tout prêts et des manuels, mais travaillent activement avec et à de nouvelles idées, méthodes et ressources.

40 personnes (67,8%) ont déclaré être des *critiques* (signalant les difficultés, soulevant des questions importantes), 39 (66%) jouer un rôle de *mentor* et 39 (66%) également être des *coopérateurs*. 36 (61%) ont indiqué qu'ils *contribuent à l'organisation du travail dans leur institution*.

Question 8 – Statut

56% des enseignants ont indiqué qu'ils avaient un *faible prestige professionnel et étaient insuffisamment rémunérés pour leur travail*.

42,3% pensent que dans leur pays, *les enseignants en langues ont un statut professionnel élevé en comparaison avec d'autres enseignants*.

15,2% des participants *se sentent respectés et jouissent de conditions de travail et d'une rémunération convenables*.

13,5% ont déclaré avoir un *statut professionnel peu élevé en comparaison avec d'autres enseignants*.

Quelqu'un a mentionné que le statut professionnel dans son pays *dépend du type d'école où l'on enseigne*.

A mon sens, ces questions et réponses ne mettent pas en lumière la totalité du domaine du statut des enseignants. Il faudra une étude plus ciblée et plus précise pour dresser un tableau détaillé. Ceci nous fournit tout juste un aperçu du sentiment des enseignants. Il est toutefois intéressant de noter que même si plus de la moitié des enseignants pensent avoir un statut professionnel peu élevé et une rémunération insuffisante, ils continuent

néanmoins à exercer cette profession. Il peut y avoir deux raisons à cela. La raison pourrait être la peur, puisque c'est le seul métier qu'ils connaissent et qu'ils ne veulent pas prendre de risques en se lançant dans autre chose. Ou alors, c'est qu'ils considèrent leur travail comme une véritable profession: une responsabilité qui, à leurs yeux, a réellement un sens et une importance.

Références bibliographiques

ALLWRIGHT, D., «Integrating Research and Pedagogy», dans Edge, J. and Richards, K. (eds), *Teachers Develop Teachers Research*, Oxford: Heinemann, 1993.

ANDREWS, M. and U. POHL *et al.*, *Zoom in on Britain*, Swan Communication Ltd, 2001.

BAKER, P. and EVERSLEY J., *Multilingual Capital: The Languages of London's Schoolchildren and their Relevance to Economic, Social and Educational Policies*, Battlebridge Publications, 2000.

BAUMGRATZ-GANGL, G., *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Hachette, 1993.

BELAK, M., «Editorial», *IATEFL Newsletter*, Section slovène, Vol. 7, No 25, Automne 2002.

BENTLEY, T., *Facilitation*, London: McGraw-Hill, 1994.

BLOCK D., «McCommunication: a problem in the frame for SLA», dans *Globalisation and Language Teaching*, Block and Cameron, 2002.

BODOCZKY, C. and A. MALDEREZ, «Out into Schools», dans Medgyes, P. and Malderez, A. (eds), *Changing Perspectives in Teacher Education*, Oxford: Heinemann, 1996.

BRIDGES, D., *Education, Democracy, and Discussion*, Windsor: NFER, 1988.

BROOKFIELD, S. D., *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey Bass, 1995.

BYRAM, M. and G. ZARATE, «Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context », dans *Language Teaching*. 29: 14-18, 1997.

BYRAM, M. et J. C. BEACCO, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, avril 2003.

BYRAM, M. (ed.), *Reflections on Citizenship in a Multilingual World*, CILT, 2003.

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

CUQ J. P., I. GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

DATTA and POMPHREY, *A World of Languages! Developing Children's Love of Languages*, CILT, 2003 (forthcoming).

- DEWEY, J., *Experience and Education*, New York: Macmillan Publishing Company, 1938.
- DILLON, J. T., *Using Discussion in Classrooms*, Bristol: Open University Press, 1994.
- ENYEDI, A. and P. MEDGYES, «ELT in Central and Eastern Europe», *Language Teaching*, 31, 1-12, 1998.
- FERNÁNDEZ TORO, M., *Training Learners for Self-instruction*, CILT, 1999.
- FERNÁNDEZ TORO, M., *DIY Techniques for Language Learners*, CILT, 2001.
- FRANCIS, E., *Learning to Discuss. Discussion Development Group*, Edinburgh: Moray House College of Education, 1982.
- GALL, J. P. and M. D. GALL, « Outcomes of the discussion method », dans W. W. Wilan (ed.), *Teaching and Learning through Discussion*, Springfield: Charles C. Thomas, 1990.
- HAGEGE, C., *L'enfant aux deux langues*, Editions Odile Jacob, 1996.
- HAGEGE, C., « Une consécration de l'arbitraire », dans *Le Monde Télévision* 25 janvier 2003.
- HAWKINS, E., (ed.), *Thirty Years of Language Teaching*, CILT, 1996.
- HAWKINS, E., *Listening to Lorca*, CILT, 2000.
- KELLY, A.V., *Education and Democracy*, London: Paul Chapman Publishing, 1995.
- LASNIER, MORFELD, NORTH, BORNETO & SPÄTH, *A Quality Guide for the Evaluation and Design of Quality Language Learning and Teaching Programmes and Materials*, Brussels: European Commission, 2000.
- LO BIANCO, J., *Language Australia* (unpublished paper).
- LOUGHRAN, J., *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Teaching about Learning through Modelling*, London: Falmer Press, 1996.
- LÜDI, G., *L'enfant bilingue: charge ou surcharge?*, Université de Bâle: Sprachkonzept Schweiz, avril 2001.
- MEDGYES, P. and A. MALDEREZ (eds), *Changing Perspectives in Teacher Education*, Oxford: Heinemann, 1996.
- MITCHELL, R., *Foreign Language Education in an Age of Global English*, inaugural lecture, University of Southampton. <www.soton.ac.uk/~rfm3/inaugural.htm> 27 February 2002.
- NEUNER, G., *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Strasbourg: Council of Europe, 1997.
- PARROTT, J., « The set book of the year », *Novelty*, Vol. 4/1, 1997.

- PORCHER, L., A. Colin, *Télévision, culture, éducation*, 1994.
- PORCHER, L., «Cultures, culture...», dans *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, Recherches et applications, Hachette, janvier 1996.
- POTH, J., «Eloge du plurilinguisme», dans *Courrier de l'Unesco*, avril 2000.
- PULVERNESS, A. *et al.*, «Survey: Resource Materials for social, cultural, and political issues», *ELT Journal* Volume 56/1, 2002.
- REA-DICKINS and GERMAINE, «Language and cultural issues in innovation: the European dimension», dans *Managing Evaluation and Innovation in Language Teaching*, 1998.
- RUNNYMEDE TRUST COMMISSION, *The Future of Multi-Ethnic Britain (The Parekh Report)*, report from a Commission of Enquiry set up by the Runnymede Trust, London, 2000.
- SCHÖN, D. A., *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books, 1983.
- SOLBERG, H., «Teaching English in a Multicultural Classroom», dans *Språk og Språkundervisning* 3/01, 27 February 2002.
- STERN, H. H., *The Early Teaching of Modern Languages*, Nuffield, 1977.
- SZESZTAY, M., «Foreign language teachers as educators», paper presented at the Workshop at the European Centre for Modern Languages, Graz, November 2001.
- SZESZTAY, M., *Professional Development through Research: A Case Study*, unpublished PhD thesis, Exeter University, 2001.
- TOSI A. and C. LEUNG (eds), *Rethinking Language Education: from a Monolingual to a Multilingual Perspective*, London: CILT, 1999.
- TROCME-FABRE, H., *J'apprends, donc je suis*, Editions d'Organisation (1991).
- VIDMAR, V., Committee member, Computer and Media SIG Co-ordinator, *IATEFL Newsletter*, Section slovène, Vol. 7, No 26, Winter 2003, p. 4., 2003.
- WALLACE, M. J., *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge: CUP, 1991.
- «L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum», Projet du CELV n° 1.2.1. (2000-2003) coordonné par Michel Candelier, site Internet du CELV <www.ecml.at/activities/projectdetails.asp?p=8>, site Internet du projet JALING <<http://jaling.ecml.at/>>
- «Le bilinguisme, mythes et réalités», sur le site Internet *Enfantsbilingues.com*, <www.enfantsbilingues.com>, le premier site Internet sur le bilinguisme et les langues, avril 2001.

**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. Jomart
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.lanno@euronet.be
<http://www.jean-de-lannooy.be>

CANADA

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

**CZECH REPUBLIC/
RÉPUBLIQUE TCHÈQUE**

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

DENMARK/DANEMARK

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

Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmieście 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 22 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 Monteller
CH-1965 SAVIESE
Tel.: (41) 27 395 53 33
Fax: (41) 27 395 53 34
E-mail: bersy@bluewin.ch

Adeco - Van Diermen

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

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

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

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

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

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

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