



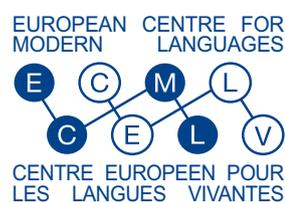
REPENSER L'ÉDUCATION AUX LANGUES À LA LUMIÈRE DE L'EXPÉRIENCE ACQUISE PENDANT LA COVID-19

Rapport final

FRA

Une initiative
du Forum pour le réseau professionnel
du Centre européen pour les langues vivantes
du Conseil de l'Europe

Sous la direction de
Richard Rossner et Frank Heyworth



**REPENSER L'ÉDUCATION
AUX LANGUES
À LA LUMIÈRE DE
L'EXPÉRIENCE ACQUISE
PENDANT LA COVID-19**
Rapport final

Une initiative
du Forum pour le réseau professionnel
du Centre européen pour les langues vivantes
du Conseil de l'Europe

Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe

En tant qu'Accord partiel élargi du Conseil de l'Europe, le Centre européen pour les langues vivantes (CELV), situé à l'interface entre la politique, la formation des enseignants et la pratique en salle de classe, entretient un dialogue constant avec les ministères, les réseaux nationaux, les experts individuels et les ONG, en Europe et au-delà. Il se trouve dans une position unique pour concevoir des réponses innovantes et fondées sur la recherche, aux défis qui se posent en matière d'éducation aux langues, tels que la pandémie de covid-19, dont les répercussions se feront sentir pendant plusieurs années encore. La présente publication, résultat final de l'initiative « L'avenir de l'éducation aux langues à la lumière du Covid – leçons retenues et pistes à envisager pour l'avenir » est l'une des réponses proposées à ce défi. Conçue par Eaquals, l'une des 16 institutions membres du Forum pour le réseau professionnel du CELV qui rassemble des ONG ayant des valeurs communes et une expertise complémentaire, et cofinancée par l'Accord de coopération du CELV avec la Commission européenne, cette initiative est un formidable exemple de ce qu'il est possible d'accomplir lorsque nous unissons nos forces aux fins d'une éducation aux langues de qualité.

Édition anglaise :

Rethinking language education after the experience of Covid: Final report

ISBN 978-92-871-9353-7

La présente publication a été réalisée avec le soutien financier de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe. Son contenu n'engage que ses auteurs. Les points de vue exprimés ne peuvent en aucun cas être considérés comme reflétant la ligne officielle de l'Union européenne ou du Conseil de l'Europe.

La reproduction d'extraits (jusqu'à 500 mots) est autorisée, sauf à des fins commerciales, tant que l'intégrité du texte est préservée, que l'extrait n'est pas utilisé hors contexte, ne donne pas d'informations incomplètes ou n'induit pas le lecteur en erreur quant à la nature, à la portée et au contenu de ce texte. Le texte source doit toujours être cité comme suit : « © Conseil de l'Europe, 2023 ». Pour toute autre demande relative à la reproduction ou à la traduction de tout ou partie de ce document, veuillez vous adresser à la Direction de la communication, Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex), ou à publishing@coe.int.

Toute autre correspondance relative à ce document doit être adressée au CELV.

Centre européen pour les langues vivantes
du Conseil de l'Europe
Nikolaiplatz 4/1
AT-8020 Graz

E-mail: information@ecml.at

Couverture et mise en page :
Centre européen pour les langues vivantes
du Conseil de l'Europe

Photo de couverture : Conseil de l'Europe,
©Shutterstock

Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
<https://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-9355-1

© Conseil de l'Europe, décembre 2023

Table des matières

| | |
|--|----|
| Avant-propos | 7 |
| Introduction et résumé – <i>Frank Heyworth</i> | 9 |
| Contexte | 9 |
| Activités menées et résultats obtenus dans le cadre de l’initiative en 2021 | 10 |
| Activités menées et résultats obtenus dans le cadre de l’initiative en 2022 | 14 |
| Autres travaux de recherche | 17 |
| Partie 1 – Rapport sur les enquêtes de 2021 et 2022 – <i>Peter Brown</i> | 18 |
| Introduction et portée des travaux de recherche | 18 |
| Les enquêtes | 19 |
| Conclusions tirées des enquêtes | 22 |
| Discussion | 30 |
| Conclusion | 33 |
| Partie 2 – Les études de cas : exemples d’innovation et de créativité – <i>Richard Rossner</i> | 36 |
| Partie 3 – Brochure et documents de réflexion | 42 |
| La brochure – les enseignements tirés de la pandémie | 42 |
| Les documents de réflexion | 46 |
| Les conséquences de la pandémie de covid-19 pour l’avenir, numérique, de l’éducation aux langues – <i>Bernd Rüschoff</i> | 47 |
| Les défis liés à l’évaluation de l’apprentissage des langues – <i>José Noijons</i> | 57 |
| Bien-être et autonomie des apprenants – <i>Richard Rossner et Frank Heyworth</i> | 67 |
| Soutenir les enseignants de langues et favoriser leur développement professionnel : le rôle des réseaux et de la recherche-action – <i>Christine Lechner</i> | 74 |
| Partie 4 – De l’urgence à la pérennité : lignes directrices pour soutenir l’évolution de l’éducation aux langues | 84 |
| Lignes directrices | |
| - pour l’enseignement et l’apprentissage : l’éducation aux langues, un cas particulier ? | 85 |
| - pour l’évaluation de l’apprentissage des langues : s’adapter à différentes situations | 86 |
| - pour le soutien aux apprenants de langues | 87 |
| - pour le soutien aux enseignants de langues | 89 |
| - pour le développement de l’adaptabilité, de la souplesse et de la polyvalence dans l’éducation | 91 |
| Conclusion – <i>Frank Heyworth</i> | 93 |
| Remerciements | 95 |

Avant-propos

En mars 2020, le monde tel que nous le connaissions a semblé s'arrêter. La prédictibilité et la routine ont fait place à l'incertitude et à la peur. Les connaissances et les compétences acquises tout au long d'une vie ne semblaient plus tellement utiles dans ce nouveau contexte, tellement inquiétant. Ce que nous considérions comme allant de soi était remis en question, et les projets que nous avions soigneusement préparés étaient bons à jeter par la fenêtre – qui, désormais, restait ouverte de plus en plus longtemps pendant la journée. Enfermés à la maison, nous nous demandions pourquoi nous nous étions plaints de notre vie d'avant, et si nous allions pouvoir la retrouver un jour. Les médias, lorsque nous trouvions le courage de les écouter, ne nous présentaient que des nouvelles déprimantes. Nous attendions et espérions une solution miracle, sans savoir réellement quelle forme elle pourrait prendre, ni à quelle échéance elle pourrait advenir.

Nous nous consolions en nous disant que quelle que soit la région du monde où nous vivions, nous étions à présent tous dans le même bateau. En réalité, ce n'était pas vraiment le cas : les injustices et les inégalités se sont accentuées pour les moins bien lotis, souvent confinés dans des logements exigus et obligés de partager avec d'autres les technologies nécessaires pour accéder au monde « extérieur » et communiquer avec lui.

Les écoles étaient devenues silencieuses, vidées de la vie et de l'énergie qui en faisaient des lieux particuliers et, de temps en temps au moins, joyeux ! Et pourtant, dans cette étrange atmosphère, la créativité humaine se mettait en marche en coulisse. Soudain, les technologies, qui avaient parfois été considérées comme l'apanage des « spécialistes » et évitées par ceux qui les maîtrisaient mal, sont devenues plus accessibles, permettant à tous de faire les choses différemment, et parfois mieux. Les compétences qui nous avaient paru inutiles retrouvaient toute leur pertinence pour peu qu'on les mette à jour et qu'on les adapte à la nouvelle réalité. Ainsi, en faisant preuve d'adaptabilité et en nous risquant à de nouvelles expériences, nous avons découvert que nous pouvions réaliser des choses qui nous auraient paru impensables quelques semaines plus tôt. Nous avons partagé avec nos pairs ce qui, d'après notre nouvelle expérience, fonctionnait bien et moins bien. Et nous avons aussi été inspirés par leurs réussites, et eu moins peur de l'échec, que nous pouvions plus facilement imputer aux technologies, ou au caractère inédit de la situation à laquelle nous faisons face.

Nous avons connu de nombreux décès tragiques et été confrontés à de multiples difficultés, et quand un événement vient nous rappeler cette période étrange et presque irréelle – et pas si lointaine –, souvent, nous essayons de penser à

autre chose. Nous avons surmonté cette crise et sommes allés de l'avant : la peur et l'incertitude qui prédominaient à l'époque ont cédé la place à de nouveaux sentiments, notamment à l'angoisse et à la douleur provoquées par les dernières atrocités commises par des êtres humains. Pourtant, c'est en regardant en arrière que l'on peut aller de l'avant. Le moment est venu de réfléchir à ce que nous avons accompli et aux enseignements que l'on peut tirer de ce douloureux chapitre de notre vie, afin de pouvoir combattre en confiance la prochaine crise, quelle qu'elle soit, et de mettre tout en œuvre pour en sortir plus forts.

« Repenser l'éducation aux langues à la lumière de l'expérience acquise pendant la covid-19 » propose une réflexion sur les défis rencontrés et les approches mises en œuvre pendant la pandémie, mais aussi un regard sur l'avenir, sur la manière dont les compétences et les connaissances acquises peuvent induire des changements positifs et durables dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Nous sommes extrêmement reconnaissants aux personnes qui ont contribué à cette initiative, d'autant plus qu'elles se sont attelées à cette gigantesque tâche au plus fort de la pandémie. En prenant contact avec des enseignants, des apprenants et des responsables politiques de toute l'Europe, elles ont su produire une publication qui devrait éclairer et stimuler – pendant de nombreuses années – les discussions entre l'ensemble des acteurs de l'éducation aux langues.

Le Secrétariat du CELV

Introduction et résumé

Frank Heyworth

Contexte

La pandémie de covid-19 a été, pour chacun d'entre nous, une expérience unique et une véritable mise à l'épreuve. Elle a eu d'importantes répercussions sur de nombreux domaines de la vie, y compris sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. Dans la présente publication, nous apporterons des éclairages sur la manière dont les apprenants et enseignants de langues ont vécu et travaillé pendant la pandémie (les longues périodes de fermeture des établissements scolaires, l'apprentissage à distance, la distanciation physique, le port du masque, l'isolement...) et nous mènerons une réflexion sur les enseignements que l'on peut en tirer pour l'avenir de l'éducation aux langues.

Pour certains enseignants, le fait de devoir s'adapter aux contraintes liées à la pandémie de covid-19 a été une expérience positive, comme l'illustre ce commentaire extrait d'une enquête menée à grande échelle :

Personnellement, après plus de 30 ans d'enseignement en présentiel, le passage à l'enseignement à distance m'a obligé à revoir une bonne partie de mes pratiques en classe et a été l'occasion de faire preuve de créativité,

ce qui a été bénéfique pour moi et, je l'espère, pour mes élèves. J'ai acquis un nouvel ensemble de compétences et finalement tiré parti de l'énorme potentiel d'internet en tant que ressource, comme la majorité de mes collègues.

D'autres ont un point de vue différent :

La pandémie a mis en lumière les difficultés sociales et scolaires auxquelles sont confrontés les moins privilégiés. Les programmes favorisant l'intégration des apprenants présentant des profils différents (réfugiés, migrants) ont été suspendus. L'éducation est devenue pratiquement inaccessible pour les personnes en difficulté financière, qui ne reçoivent presque aucune aide sinon de la part des enseignants. Ces personnes en bout de chaîne, souvent rejetées par la société, ont été livrées à elles-mêmes et ont fait de leur mieux en ne comptant que sur leurs propres ressources.

Dans cette publication, nous avons tenté de nous concentrer autant sur l'identification et l'analyse des défis rencontrés que sur les enseignements positifs que l'on peut en tirer pour l'avenir de l'éducation aux langues, dans des circonstances ordinaires comme dans un contexte de crise.

Cette initiative a vu le jour à l'automne 2020, lorsque les trois membres fondateurs d'Eaquals, Peter Brown, Richard Rossner et Frank Heyworth, ont reconnu que la pandémie de covid-19 pourrait avoir des conséquences à long terme pour l'éducation aux langues. Étant membre du Forum pour le réseau professionnel du CELV, Eaquals a proposé au CELV de mener une enquête sur l'impact de la pandémie. Le CELV a accueilli favorablement cette proposition et suggéré d'en élargir la portée en y associant le Forum et des membres de son Comité de direction, de sorte à couvrir une grande diversité d'acteurs de l'éducation aux langues. C'est ainsi qu'à l'automne 2020 a été constitué un groupe de projet international composé des huit experts suivants :

Représentants du Forum pour le réseau professionnel :

- Frank Heyworth, Richard Rossner et Peter Brown, Eaquals – Promouvoir l'excellence dans l'éducation aux langues ;
- Bernd Rüschoff, AILA – Association internationale de linguistique appliquée ;
- Sabina Schaffner, CercleS – Confédération européenne des centres linguistiques de l'enseignement supérieur ;

Représentants du Comité de direction du CELV :

- Pille Põiklik, ministère estonien de l'Éducation et de la Recherche ;
- Bronka Straus, ministère slovène de l'Éducation, de la Science, de la Culture et du Sport.

Ayant reconnu l'importance potentielle de l'initiative, la Commission européenne a accepté de la cofinancer dans le cadre de l'accord de coopération entre la Commission et le CELV intitulé « Méthodologies et évaluation innovantes dans l'apprentissage des langues ».

Activités menées et résultats obtenus dans le cadre de l'initiative en 2021

L'initiative a commencé à l'automne 2020 et pris fin en décembre 2022. Comme l'illustre la figure ci-dessous, elle prévoyait une grande diversité d'activités sur plus de deux ans.

L'enquête initiale

La première étape du projet a consisté à recueillir auprès des enseignants des informations et des avis sur ce qu'ils avaient vécu – et, à l'époque, vivaient encore – pendant la pandémie. Un questionnaire, conçu dans ce but à la fin de l'année 2020, a été envoyé par e-mail aux destinataires de la liste de diffusion du CELV et mis en ligne sur le site internet du Centre en février 2021. Présenté de façon détaillée dans la Partie 1 de la publication, ce questionnaire comportait des questions fermées sur la manière dont les établissements scolaires et les enseignants avaient fait face à la pandémie et à la fermeture des établissements, et en particulier sur les difficultés liées à l'enseignement à distance et à la distanciation physique. Les répondants pouvaient aussi exprimer librement leur point de vue sur les défis, les difficultés et les opportunités positives liés à ces expériences nouvelles.

Le CELV a reçu 1 735 réponses (soit plus que ce à quoi il s'attendait), provenant de 41 pays, sachant qu'un peu plus de la moitié des réponses émanaient de seulement deux pays, à savoir la Grèce et la Roumanie. Dans un premier temps, il a fallu s'assurer que ce déséquilibre ne nuisait pas à la validité ni à la fiabilité de l'enquête. En fait, que l'on prenne en compte ou non les réponses de la Grèce et de la Roumanie, les résultats étaient pratiquement identiques. Un premier résumé détaillé de ces conclusions est [disponible](#) sur le site internet du CELV (en anglais). Il fait état des

préoccupations des enseignants concernant leur travail pendant les périodes de fermeture des écoles. Celles-ci portaient sur des aspects techniques, tels que :

- la manière d'utiliser les dispositifs d'apprentissage à distance et de gérer les interactions à distance avec les apprenants ;
- la difficulté d'effectuer des évaluations fiables.

Mais les répondants ont aussi fait part de préoccupations d'ordre plus personnel et émotionnel concernant essentiellement le bien-être (ou le mal-être), tant des apprenants que des enseignants ; ils évoquent notamment :

- les conséquences de l'isolement sur la santé mentale des apprenants ;
- pour les enseignants, la perte de contact avec leurs collègues ;

- l'inconfort et l'isolement liés au fait de passer ses journées devant un écran d'ordinateur.

Globalement, les réponses au questionnaire donnent un aperçu très riche et très varié de la façon dont la pandémie a été vécue par les enseignants, qui ont exprimé de façon détaillée leurs points de vue et sentiments à ce sujet. Elles ont servi de base pour la mise en place des activités qui ont suivi, à savoir le premier webinaire, les deux groupes de réflexion, le colloque de 2021 et l'enquête réalisée en 2022 auprès des apprenants.

ENQUÊTE INITIALE : ÉDUCATION AUX LANGUES PENDANT LA PANDÉMIE - février 2021

WEBINAIRE SUR LES CONCLUSIONS DE L'ENQUÊTE - avril 2021

DEUX GROUPES DE RÉFLEXION VIRTUELS - mai et septembre 2021

21 ÉTUDES DE CAS PORTANT SUR DES EXEMPLES DE PRATIQUES D'ENSEIGNANTS – juin-novembre 2021

COLLOQUE POUR FAIRE LE POINT SUR LA PREMIÈRE ANNÉE DE L'INITIATIVE - décembre 2021

WEBINAIRE SUR LE PROJET « VOIX DES APPRENANTS » - mai 2022

ENQUÊTE « LA VOIX DES APPRENANTS » - PROJET PILOTE : mars 2022, PROJET PRINCIPAL : mai-juin 2022

ANALYSE DES POINTS DE VUE DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS - juin-septembre 2022

RÉUNION DU BUREAU ÉLARGI DU CELV - octobre 2022

COLLOQUE POUR FAIRE LE POINT SUR LA DEUXIÈME ANNÉE DE L'INITIATIVE - décembre 2022

LIGNES DIRECTRICE DESTINÉES AUX DÉCIDEURS - janvier 2023

PUBLICATION PRÉSENTANT LES RÉSULTATS DE L'INITIATIVE - début 2023

Les différentes phases de l'initiative

Le webinaire de 2021 et les deux groupes de réflexion

Les résultats de l'enquête ont tout d'abord été diffusés à la fin du mois d'avril 2021, lors d'un webinaire sur « [L'avenir de l'éducation aux langues – Les leçons tirées du Covid](#) », un thème qui répondait clairement aux préoccupations des acteurs de l'enseignement des langues. En effet, quelque 1 500 personnes ont assisté en direct au webinaire, et l'enregistrement vidéo de l'événement a été visionné 4 300 fois sur YouTube. Ont ensuite été organisées deux séances de réflexion en groupe, en mai et en septembre 2021, respectivement, lors desquelles des membres du Forum pour le réseau professionnel et des participants à l'enquête préalablement sélectionnés ont analysé et évalué les résultats de l'enquête, en s'attachant à identifier les défis rencontrés lors de la pandémie et les enseignements positifs à en tirer pour l'éducation aux langues. À l'issue des séances, il a notamment été décidé de recueillir des études de cas auprès des personnes qui avaient donné des réponses particulièrement intéressantes aux questions ouvertes.

Il a aussi été décidé de concevoir des documents de réflexion pour aider les enseignants, les chefs d'établissement et les autorités éducatives à gérer l'éducation aux langues après la pandémie et en cas de crise à l'avenir. Pour les participants aux groupes de réflexion, la question de l'évaluation et le problème de la baisse du niveau exigé aux examens standardisés sont des difficultés particulièrement importantes. Autre sujet de discussion fondamental : l'expérience des établissements scolaires ayant proposé à la fois un enseignement à distance et un enseignement en présentiel pendant la pandémie, et l'éventuelle utilité des approches hybrides de l'apprentissage. Un rapport de synthèse des groupes de travail est disponible (en anglais) : <https://www.ecml.at/Portals/1/6MTP/future-of-language-education/Report%20on%20think%20tanks%20v.1.pdf>.

Autres activités menées dans le cadre de l'initiative en 2021

Des activités ont été menées dans le cadre de l'initiative tout au long de l'année 2021. Celles-ci ont principalement consisté en la collecte, l'analyse et la révision de 23 études de cas, et la production d'une [brochure](#) résumant les aspects les plus importants de l'enquête, dans laquelle six « questions brûlantes » sont abordées, à savoir :

- mettre la technologie à disposition et en faire un usage équitable ;
- exploiter les avantages des ressources en ligne ;
- choisir des méthodes adaptées aux nouvelles contraintes ;
- adapter l'évaluation ;
- accompagner les apprenants et favoriser leur autonomie ;
- accompagner les enseignants.

Parallèlement, Bernd Rüschoff et Peter Brown ont poursuivi l'analyse statistique de l'enquête menée auprès des enseignants, en s'appuyant sur l'analyse de corpus pour garantir la fiabilité et la validité des conclusions à en tirer. Cette analyse a permis d'affiner les résultats et de mieux cerner les questions clés. Les résultats ont été présentés lors de la deuxième séance de réflexion en groupe et ont servi de base aux discussions sur les enseignements à tirer de la pandémie.

Les études de cas

Dans les réponses ouvertes au questionnaire, de nombreux enseignants ont formulé des commentaires très intéressants dans lesquels ils décrivent brièvement les approches pédagogiques créatives et originales qu'ils ont mises au point pour faire face aux défis du confinement. Les répondants concernés ont été invités à présenter ces initiatives de façon plus détaillée dans des « études de cas ». Les 16 études ainsi recueillies font état d'un éventail impressionnant d'activités créatives conçues par les enseignants pour faire participer leurs apprenants malgré les difficultés

posées par le confinement et l'apprentissage à distance. Citons notamment la mise en place d'échanges entre des écoles situées en Italie et à Taiwan, de débats interactifs sur des questions de santé mentale en lien avec la covid-19, d'études de textes et de narration collaborative, ainsi que d'activités linguistiques plus traditionnelles. Tous les enseignants concernés ont utilisé les ressources numériques et la vidéo de façon ingénieuse pour réunir les apprenants au sein d'activités collaboratives qui ont permis de lutter quelque peu contre l'isolement imposé par les longues périodes de confinement. Un nouvel ensemble de sept études de cas a été produit à l'issue d'un atelier organisé à Chypre dans le cadre de l'initiative « Relier les curricula, les tests et les examens de langues au Cadre européen commun de référence » (RELANG). Ces études, axées sur l'évaluation des langues, sont présentées de façon détaillée dans la Partie 2 de la publication.

Le colloque de 2021

En décembre, un colloque a été organisé (en présentiel, à Graz, et en ligne) pour faire le point sur les travaux accomplis pendant l'année et pour discuter de leur pertinence pour l'avenir de l'éducation aux langues. Les participants ont abordé les questions suivantes :

- Quelles conclusions peut-on tirer de l'utilisation de modes d'enseignement des langues radicalement différents durant la pandémie de covid-19, à savoir : l'enseignement à distance, l'enseignement en mode hybride ou l'enseignement avec une distanciation physique ?
- Comment surmonter les difficultés liées aux examens et à l'évaluation ?
- Quels types de soutien innovants pour les apprenants et les enseignants ont été mis au point ?
- Quelles sont les difficultés spécifiques à résoudre afin d'assurer une éducation linguistique inclusive pour tous ?
- Faut-il repenser la « littératie éducative » ?

Outre les activités prévues dans le cadre de l'initiative, le colloque a examiné d'autres projets

menés par le CELV, en particulier la formation et le conseil assurés dans le cadre des initiatives [RELANG](#) et [Valoriser les classes multilingues](#). De plus, des représentants de la Commission européenne et de l'OCDE ont effectué des présentations sur les travaux menés par leur organisation sur l'impact de la pandémie. Ainsi, la représentante de l'OCDE a décrit la réponse du programme PISA face à la covid-19. L'une des études de cas (portant sur la collaboration entre une école en Italie et une autre école à Taiwan) a été présentée, et les auteurs de quatre autres études ont diffusé des vidéos de deux minutes décrivant leurs travaux. Des enregistrements de ces interventions et d'autres séances du colloque sont proposés ici : <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Thefutureoflanguageeducation/Colloquium/tabid/5523/language/fr-FR/Default.aspx>.

Bien qu'aucune conclusion officielle n'ait été adoptée à l'issue du colloque, les participants se sont entendus sur un certain nombre de points :

- des défis colossaux se poseront en matière d'éducation aux langues après la pandémie. Il faudra notamment :
 - rattraper la perte d'apprentissage due aux périodes de confinement ;
 - recalibrer les niveaux des examens publics dans les cas où l'on a constaté une baisse du niveau exigé en raison de la fermeture des écoles, de l'apprentissage à distance et du recours à différents modes d'examen ;
 - s'attaquer aux problèmes concernant le bien-être des apprenants et des enseignants.
- L'expérience de l'apprentissage à distance et la fermeture des écoles ont incité les enseignants à faire preuve d'une innovation et d'une créativité qu'il serait utile de transposer dans l'enseignement « normal », car elles ont permis :
 - une meilleure compréhension du potentiel de l'apprentissage numérique et la création de ressources qui améliorent l'apprentissage ;

- la mise au point de méthodes et d'approches pédagogiques qui encouragent la coopération et la collaboration créatives entre apprenants ;
- la prise de conscience des bénéfices potentiels de l'apprentissage en mode hybride ;
- l'émergence de l'hypothèse selon laquelle une nouvelle forme de « littératie éducative¹ » pourrait être nécessaire pour mettre en œuvre les changements.

Il y a également eu un consensus sur le fait que l'initiative devait continuer en 2022, et que l'une des priorités devait être de compléter l'enquête sur les points de vue des enseignants par une autre enquête, réalisée auprès des apprenants cette fois, afin de connaître leur point de vue sur les expériences qu'ils ont faites pendant la pandémie et de savoir comment ils ont vécu cette dernière.

Activités menées et résultats obtenus dans le cadre de l'initiative en 2022

L'équipe a connu quelques changements en 2022 : Bronka Straus et Sabina Schaffner se sont retirées du projet en raison d'autres engagements professionnels, et Christine Lechner, coordinatrice de projet au sein du CELV, a rejoint le groupe. Par ailleurs, la coordination de l'initiative n'a plus été assurée par Frank Heyworth, mais par Richard Rossner.

L'objectif principal, en 2022, était donc de compléter l'enquête réalisée auprès des enseignants en donnant aux apprenants la possibilité d'exprimer leurs points de vue sur leur expérience de l'apprentissage des langues pendant la pandémie, ainsi que sur la manière dont ces expériences pourraient influencer sur leur apprentissage des langues à l'avenir. Il a été décidé que, plutôt que de mener une simple enquête à l'aide d'un questionnaire, il serait préférable d'intégrer ce questionnaire dans une activité pédagogique. Aussi les apprenants concernés ont-ils été invités à mener une réflexion et une discussion avec leurs camarades de classe sur ce qu'ils ressentaient au sujet des périodes de confinement et d'enseignement et d'apprentissage à distance. Des suggestions de cours pour favoriser la discussion entre eux ont été mises au point ; elles sont disponibles dans la section « Ressources » du site internet consacré à l'initiative, ainsi que dans la Partie 1 de la publication.

Enquêtes « La voix des apprenants »

L'enquête menée auprès des apprenants a été réalisée en deux temps. Tout d'abord, il y a eu la phase pilote, entre mai et juin 2022, à laquelle ont participé 23 classes, soit 276 apprenants au total, représentant cinq pays. Cette première

¹ Par la suite, nous avons décidé d'utiliser l'expression « adaptabilité éducative ».

phase avait pour but de s'assurer que les activités prévues et le questionnaire connexe étaient bien adaptés aux apprenants, ce qui a été confirmé par les résultats. La deuxième phase, quant à elle, a consisté en une enquête plus approfondie fondée sur des activités en classe, qui a été menée auprès d'environ 1 100 apprenants du secondaire situés dans neuf pays d'Europe. Les enseignants des classes participantes ont aussi été invités à répondre à une version simplifiée de l'enquête initiale menée auprès des enseignants.

Bien que de nombreux établissements scolaires déploraient encore des absences liées à la covid-19, les apprenants et les enseignants ayant participé à l'enquête de 2022 se trouvaient dans des écoles qui fonctionnaient plus ou moins normalement ; ainsi, les répondants ont repensé aux expériences faites pendant le confinement, les ont comparées à la scolarité en présentiel et ont réfléchi à l'influence qu'elles pourraient avoir sur l'enseignement et l'apprentissage à l'avenir. L'objectif principal de ces enquêtes était d'obtenir des réponses pertinentes aux questions suivantes :

- concernant les apprenants :
 - Qu'est-ce qui vous a aidé-e ou, au contraire, gêné-e dans votre apprentissage des langues ?
 - Qu'est-ce qui a bien fonctionné et devrait être maintenu ?
 - Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné et devrait être abandonné selon vous ?
 - Avez-vous des pistes de réflexion pour l'avenir ?
- concernant les enseignants :
 - Quels sont les principaux enseignements que vous avez tirés de ce que vous avez vécu pendant la pandémie ?
 - Quelque chose a-t-il changé depuis lors et, si oui, quoi ?
 - Pouvez-vous tirer profit des expériences que vous avez vécues pendant la pandémie ?
 - Avez-vous des pistes de réflexion pour l'avenir ?

La principale conclusion à tirer des discussions tenues par les apprenants est que ces derniers aiment clairement être à l'école. Bien entendu, ils ont apprécié le fait de pouvoir dormir un peu plus le matin et de ne pas avoir à porter leur uniforme scolaire, mais ils considèrent ces avantages comme minimes par rapport aux inconvénients de la perte de contact avec leurs amis et des aspects sociaux de l'école.

Je me sentais triste et isolé, et je m'ennuyais. Ma vue a baissé et maintenant, j'ai besoin de lunettes. Tous mes copains me manquaient. Parfois, je ne comprenais pas ce que le professeur voulait que je fasse. À l'école, c'est plus simple : je n'ai qu'à poser la question au professeur ou à mes copains, et j'ai la réponse.

Nous n'avons pas aimé non plus le couvre-feu, le fait de devoir porter un masque et de ne pas se sentir bien parce que nous passons trop de temps devant l'ordinateur et que nous n'avons pas de contacts avec les autres (maladies, maux de tête, mal aux yeux, dépression).

Nos copains nous manquaient aussi parce qu'en classe, nous apprenons beaucoup les uns des autres et nous nous aidons quand nous ne savons pas quelque chose concernant les devoirs ou ce que nous avons vu en cours. Même si, parfois, nous préférons l'enseignement à distance parce que c'est moins stressant que l'apprentissage en classe, nous sommes plus heureux à l'école.

Ces réponses des apprenants résument les principales conclusions des enquêtes. Les résultats provisoires de l'enquête pilote menée auprès de ces derniers ont été présentés de façon synthétique lors d'un webinaire organisé en mai 2022. Les voici :

1. Les apprenants veulent aller physiquement à l'école, plutôt qu'étudier à distance. Ce point de vue est partagé par pratiquement tous les apprenants de langue du secondaire. Il revenait sans cesse dans les réponses : indépendamment de la question posée, les répondants mentionnaient qu'ils préféreraient se rendre à l'école.

2. Les répercussions sur le bien-être des apprenants (une question tout aussi importante pour les enseignants) : environ deux tiers des apprenants ont indiqué avoir ressenti une sorte de malaise social et de stress dus à un ou plusieurs facteurs, tels que le respect de la distanciation physique à l'école, l'école à distance, le port du masque, les restrictions horaires aboutissant à un manque de temps, l'isolement et la démotivation qui en a découlé ; et un quart d'entre eux a déclaré souffrir de formes de stress plus graves, qui, d'après un médecin, pouvaient nécessiter une prise en charge.

Lors de ce webinaire, d'autres établissements scolaires et enseignants ont été invités à s'inscrire pour participer à l'enquête principale, prévue en mai et en juin 2022.

Une analyse systématique des données issues des enquêtes

Pendant les deux années de mise en œuvre de l'initiative, une quantité très importante de données a été collectée. De fait, au total, 5 enquêtes ont été menées (3 auprès des enseignants et 2 auprès des apprenants), et 23 études de cas ont été reçues, ce qui représente 4 000 réponses, dont de nombreuses réponses ouvertes. L'équipe a estimé qu'il était impératif d'analyser cette mine d'informations de façon scientifique et méthodique pour s'assurer de ne pas tirer de conclusions superficielles. Cette tâche, confiée à Peter Brown et Bernd Rüschoff, a notamment consisté en une analyse statistique des réponses aux questions fermées du questionnaire, ainsi qu'en l'analyse des corpus pour faire ressortir les principaux thèmes des réponses ouvertes. L'objectif était de donner un aperçu des questions soulevées par les répondants, ainsi que des opinions et des sentiments qu'ils ont exprimés. Une description de la méthodologie utilisée à cette fin et une compilation des résultats de toutes les enquêtes sont proposées dans la Partie 1 de la publication.

Le colloque de 2022

Les deux principaux objectifs du colloque étaient de rendre compte des expériences des apprenants et des enseignants de langues pendant les événements exceptionnels de la pandémie de covid-19 et de réfléchir aux enseignements qui pourraient en être tirés pour futures politiques et pratiques relatives à l'éducation aux langues. En novembre 2022, les résultats des enquêtes ont été présentés aux membres du Comité de direction du CELV lors d'une réunion du Bureau élargi et ont servi de base à une discussion sur les questions et défis qui se posent aux décideurs. En décembre, les membres du Comité de direction et du Forum pour le réseau professionnel se sont vu présenter les résultats généraux de l'initiative à l'occasion d'un deuxième colloque organisé pour marquer les dix ans de l'accord de coopération entre le CELV et la Commission européenne et faire le point sur toutes les activités menées dans ce cadre.

Lors de la deuxième journée du colloque, les participants ont été répartis en petits groupes de discussion afin d'examiner de plus près les deux activités de formation et de conseil mises en place dans le cadre de l'accord de coopération [« *Relier les curricula, les tests et les examens de langues au Cadre européen commun de référence* » (RELANG) et « *Valoriser les classes multilingues* »].

Consultation sur les lignes directrices résultant de l'initiative

Les lignes directrices mises au point par l'équipe chargée de l'initiative sont l'aboutissement de deux années de travail. Elles vont au-delà des questions liées à la pandémie de covid-19 et recommandent l'adoption d'une stratégie éducative plus souple et plus modulable, afin de nous permettre de relever les défis posés dans les situations de crise, actuelles comme futures. Ces lignes directrices n'énoncent rien de radicalement nouveau ; elles ont une vaste portée et consistent en des conseils positifs sur la manière dont les travaux menés dans le cadre de l'initiative peuvent apporter une réponse plus réfléchie aux situations dans lesquelles l'enseignement en présentiel ne pourra être assuré en toute sécurité à l'avenir.

Elles proposent également des pistes de réflexion sur la manière dont l'éducation aux langues peut être repensée à la lumière de l'expérience acquise pendant la pandémie de covid-19. Lors des séances de discussion en groupe organisées pendant le colloque, il a été demandé aux participants d'examiner le projet de lignes directrices et de le commenter.

La version finale de ce document, qui tient compte d'une grande partie des suggestions émises par les participants, fait l'objet de la Partie 4 de la présente publication. Les lignes directrices abordent des sujets telles que les méthodes et les pratiques pédagogiques, l'utilisation novatrice des technologies, l'attention au bien-être des apprenants et des enseignants, la souplesse et l'efficacité dans les pratiques d'évaluation et le développement de l'autonomie de l'apprenant. Elles indiquent notamment que nous devons être prêts à mettre en œuvre les principes appliqués pendant la pandémie dans des circonstances différentes, en les adaptant aux besoins relatifs à chaque situation, par exemple en mettant en place un enseignement hybride, qui combine l'enseignement en présentiel et à distance, ou aux défis posés par d'éventuels futurs confinements. Les enseignements tirés de la pandémie de covid-19 devraient eux aussi être mis à profit en temps « normal », et lors de futurs confinements. En somme, il nous faut acquérir la capacité à faire preuve d'« adaptabilité éducative » et de souplesse dans les pratiques pédagogiques afin de permettre aux institutions de réagir rapidement et efficacement face non seulement aux situations de crise, mais aussi à l'évolution des pratiques dans le domaine de l'éducation aux langues.

Autres travaux de recherche

On trouvera dans la section « Ressources » du site internet consacré à l'initiative une [bibliographie](#) contenant des liens vers de nombreux autres travaux de recherche. Certains, menés par l'Unesco et l'OCDE, par exemple, sont des études générales à grande échelle ; d'autres portent plus spécifiquement sur l'éducation aux langues. Nous avons tenté, dans le cadre de l'initiative, de nous concentrer sur les répercussions de la pandémie sur l'éducation aux langues, mais cela a été relativement difficile. L'une des principales difficultés signalées a été l'utilisation des technologies et le fait de trouver des équipements adaptés pour l'enseignement à distance – mais cette difficulté a également été rencontrée par les enseignants des autres matières. Autre sujet de préoccupation commun à tous les enseignants : le bien-être des élèves, ainsi que leur propre bien-être. Deux points ressortent de presque toutes les études répertoriées. Le premier est une prise de conscience positive des potentialités offertes par l'utilisation des technologies et le souhait de les transposer dans l'enseignement « normal », en adoptant des approches hybrides, par exemple ; le deuxième est une prise de conscience des effets psychosociaux préoccupants du confinement sur les apprenants, et de la nécessité d'y remédier.

Partie 1 – Rapport sur les enquêtes de 2021 et 2022

Peter Brown

Introduction et portée des travaux de recherche

Comme indiqué dans l'introduction de cette publication, les principaux objectifs de cette initiative étaient d'étudier l'impact de la crise liée à la covid-19 sur l'éducation aux langues et d'identifier les enseignements que l'on pouvait en tirer, afin de les appliquer dans ce domaine à l'avenir hors période de crise. Il fallait, pour cela, étudier l'impact sur les enseignants, sur les

apprenants et sur les établissements scolaires de l'enseignement et de l'apprentissage des langues à distance et des contraintes connexes liées à la pandémie, en recueillant des informations sur la manière dont ces différents acteurs avaient vécu cette expérience et leur point de vue à ce sujet.

Des enquêtes longitudinales internationales ont donc été menées en lien les unes avec les autres, selon le calendrier suivant (voir la figure 1 ci-dessous) :

- février 2021 : enquête sur les points de vue des enseignants (un mois) ;



Figure 1 : Calendrier des cinq enquêtes

- mars–avril 2022 : deux enquêtes pilotes interdépendantes visant à recueillir les points de vue (a) des enseignants et (b) des apprenants (trois semaines) ;
- mai–juin 2022 : deux enquêtes interdépendantes visant à recueillir les points de vue (a) des enseignants et (b) des apprenants (cinq semaines).

Les données ainsi collectées ont fait émerger plusieurs questions transversales, évoquées par les répondants indépendamment de leur catégorie, secteur d'activité, classe d'âge, pays ou niveau de langue par rapport au CECR. Ces questions devraient être prises en compte lors de la planification de mesures d'urgence, mais aussi dans la réponse à l'évolution générale de l'éducation aux langues, et par ricochet, dans la formation initiale et continue des enseignants, et dans l'élaboration des curricula et des matériels pédagogiques à l'avenir. Nous les avons classées en cinq grandes catégories, comme suit :

- enseignement et apprentissage des langues ;
- évaluation des langues ;
- aide aux apprenants de langues ;
- aide aux enseignants de langues ;
- adaptabilité éducative².

Nous avons présenté et testé cette idée dans le cadre d'un ensemble de groupes de réflexion, de colloques et de groupes de discussion organisés par le CELV à Graz. Ayant reçu des commentaires positifs de la part des participants, nous avons rassemblé les résultats des enquêtes conduites auprès des enseignants et des apprenants et réfléchi à ce que les décideurs pourraient faire pour en tenir compte. Les lignes directrices résultant de cette réflexion, qui font l'objet de la Partie 4 de la présente publication, ont été élaborées à la fin de l'année 2022 dans l'objectif de présenter les connaissances que les enquêtes ont permis d'acquérir aux responsables politiques et aux décideurs à tous les niveaux.

² Cette expression a remplacé l'expression moins transparente de « littératie éducative » initialement employée dans les documents de travail et les sessions d'ateliers.

Les enquêtes

1. L'enquête menée auprès des enseignants en 2021

La première enquête auprès des enseignants de langues a été lancée en février 2021 et a duré un mois. Quelque 1 735 réponses individuelles, provenant d'environ quarante pays d'Europe, ont été reçues. Un enregistrement vidéo d'un [webinaire](#), un [rapport](#) sur les résultats de cette enquête et des diapositives PowerPoint sont disponibles sur le site internet consacré à [l'initiative](#).

Le questionnaire utilisé comportait 36 questions – avec des options à choix multiple et à choix discret – qui pouvaient être rapportées à des échelles de Likert à des fins de comparaison, ainsi que des questions ouvertes qui donnaient aux 1 735 répondants la possibilité de s'exprimer librement et longuement (généralement dans la limite de 400 mots). Ces réponses ouvertes ont été analysées à l'aide de méthodes d'analyse critique du discours, ce qui a supposé de lire les 4 150 commentaires reçus et de choisir ceux qui étaient généralement représentatifs de la cohorte et ceux qui constituaient les réponses les plus intéressantes ou les plus stimulantes. Pour valider le résultat initial de cette lecture critique du discours, les commentaires ont ensuite été soumis à une analyse de corpus. Ce processus a généré des données statistiques ayant permis d'étayer le résumé des principaux points mis en lumière par l'enquête et de prouver la représentativité des réponses citées et des points de vue négatifs et positifs, entre autres, par rapport à des catégories prédéfinies. Le classement des questions évoquées a ensuite été établi en fonction du nombre de réponses individuelles reçues pour chaque question ouverte.

Les premiers résultats de l'enquête de 2021 ont été présentés et examinés de façon plus détaillée dans le cadre de deux groupes de réflexion et d'un colloque organisés par le CELV.

2. Les enquêtes auprès des apprenants et les enquêtes interdépendantes auprès des enseignants réalisées en 2022

Sur la base des résultats de 2021, il a été décidé d'essayer d'entrer directement en contact avec les apprenants de langues. Comme l'apprentissage des langues étrangères se déroule essentiellement au niveau secondaire, ce sont des apprenants d'établissements secondaires qui ont été sélectionnés pour l'enquête de 2022. En outre, ces apprenants sont difficiles à atteindre, et ils ont rarement la parole. Concrètement, aux fins d'une enquête internationale, ils ne pouvaient être contactés que par le biais de leurs enseignants.

Comme l'illustre la figure 1 ci-dessus, au printemps 2022, quatre nouvelles enquêtes destinées spécifiquement aux enseignants, d'une part, et aux apprenants, d'autre part, ont fait suite à la première. Étant donné la difficulté d'entrer directement en contact avec les étudiants du secondaire, il a été décidé de mettre en œuvre une version pilote afin de vérifier notamment : (a) la preuve de concept (l'enquête allait-elle permettre d'atteindre l'objectif dans lequel elle a été conçue ?) et (b) la rétroactivité (les apprenants apprenaient-ils et pratiquaient-ils les langues d'une nouvelle manière dans les situations de la vie réelle, et les tâches proposées susciteraient-elles un débat sur l'utilité de l'apprentissage en autonomie, par exemple ?).

Les résultats des enquêtes pilotes ciblant les apprenants et leurs enseignants ont été analysés, donnant lieu à quelques ajustements, et il a alors été procédé à ce que l'on a appelé les « enquêtes principales ».

S'agissant des enseignants, nous souhaitions savoir quels enseignements ils tiraient de la période de la pandémie en y réfléchissant rétrospectivement, si quelque chose avait changé dans leurs pratiques à la suite de cette expérience et, si oui, quoi. Nous leur avons également demandé, chose importante, d'indiquer combien de leurs apprenants participaient à l'enquête, ainsi que leur point de vue sur les enquêtes réalisées auprès des

apprenants et les matériels que nous avons prévus à cette fin. Nous avons besoin de ces informations pour une validation croisée des réponses des apprenants. On trouvera un aperçu des réponses des enseignants à ces questions dans le tableau 2 ci-dessous. Ces enquêtes auprès des apprenants avaient pour but de leur permettre de s'exprimer spécifiquement sur leur expérience personnelle de l'éducation aux langues et les sentiments que les restrictions liées à la covid-19 ont suscités en eux. Il s'agissait d'avoir une idée concrète de ce qui les avait aidés à étudier, de ce qui avait pu gêner cet apprentissage et des éléments de leur expérience d'apprentissage qu'ils souhaiteraient voir continuer à l'avenir.

Les versions pilotes de l'enquête ont été mises en œuvre en mars-avril 2022 auprès de 276 apprenants du secondaire dans 5 États membres du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne. Les résultats ont montré que le système de collecte de données fonctionnait très bien et satisfaisait aux critères de conception. Les résultats sont même allés au-delà de nos espérances, certaines classes ayant rédigé des rapports complets à notre attention ; et les points de vue des enseignants étaient très majoritairement positifs, leurs commentaires s'accompagnant souvent de suggestions d'amélioration pertinentes. Cela nous a confortés dans l'idée que nous avions satisfait aux critères relatifs au concept et au contenu de l'enquête.

Comme indiqué dans la figure 1 ci-dessus, nous avons ensuite réalisé deux enquêtes principales auprès d'apprenants du secondaire et de leurs enseignants pendant cinq semaines, en mai et en juin 2022, en appliquant la même méthodologie que celle employée pour les deux premières enquêtes pilotes. L'enquête principale a été réalisée auprès de 1 083 apprenants scolarisés dans sept États membres du Conseil de l'Europe.

Lors de la planification des enquêtes destinées aux apprenants, nous avons estimé qu'il serait contre-productif de ne distribuer qu'un simple questionnaire, alors nous avons décidé de recueillir l'avis sans filtre de ces derniers en adressant parallèlement aux enseignants un ensemble de ressources à utiliser en classe. Celles-ci avaient pour but de permettre aux enseignants de créer un environnement d'apprentissage au

sein duquel les classes ou groupes d'apprenants pouvaient discuter ou débattre des questions liées à l'apprentissage des langues pendant la pandémie, émettre librement des avis et tirer des conclusions. Les activités suggérées offraient aussi aux apprenants les moyens d'exprimer des points de vue majoritaires ou minoritaires. Au vu des retours positifs reçus de la part des apprenants et des enseignants, les ressources à utiliser en classe ont été adaptées et mises en ligne sur le site internet au cas où d'autres enseignants de langues souhaiteraient les utiliser pour stimuler le débat en classe.

Après la discussion en classe, les participants ont été invités à répondre à un questionnaire simple contenant 11 questions, dont une brève partie démographique suivie de questions ouvertes auxquelles ils pouvaient répondre aussi librement qu'ils le souhaitaient, la limite de mots étant élevée.

Lors des discussions en classe et dans le questionnaire, certaines questions clés ont été posées aux apprenants, telles que « Qu'est-ce qui t'a aidé-e dans ton apprentissage des langues pendant la pandémie ? ». Ils ont eu trois occasions successives d'y répondre, sachant que la réponse n'était obligatoire que la première fois. Ainsi, nous avons considéré que c'étaient les premières réponses données par la classe qui avaient le plus de poids, suivies des réponses figurant dans la deuxième case « Quoi d'autre ? » et, enfin, celles qui figuraient dans la case « Quelque chose à ajouter ? ». Cette même approche a été adoptée pour des questions sur ce qui avait pu gêner l'apprentissage, par exemple. Dans les deux cas, il y avait des questions sur les conditions générales de l'apprentissage, et plus spécifiquement, de l'apprentissage des langues. Dans leurs questionnaires respectifs, les apprenants et les enseignants se voyaient également poser des questions spécifiques sur l'utilité de l'activité prévue dans le cadre de l'enquête sur l'apprentissage. La longueur des deux enquêtes pilotes avait été volontairement limitée, même si le questionnaire soumis aux enseignants comportait également des items liés à l'enquête initiale de 2021 pour savoir si quelque chose avait changé dans leurs pratiques entre temps et, si oui, quoi.

Les commentaires écrits des apprenants, généralement transmis par un ou plusieurs délégués de classe, ont de nouveau fait l'objet d'une analyse de corpus et été balisés sémantiquement afin de permettre un regroupement cohérent des points de vue. Cet exercice nous a permis d'assigner une valeur arithmétique de 3, 2 ou 1, en fonction du degré de priorité de chaque commentaire, et de reporter les classements indiqués par les apprenants eux-mêmes. Nous avons également demandé l'avis général de la classe, en prévoyant des espaces distincts pour les points de vue majoritaire et minoritaire, étant donné que nous ne nous attendions pas à ce que toute la classe soit d'accord. La limite de 1 000 mots était volontairement généreuse. Nous souhaitons à tout prix éviter les réponses purement anecdotiques ou biaisées. C'est pourquoi nous avons tout mis en œuvre pour que les réponses soient les plus objectives possible.

Limites des enquêtes

Globalement, les limites des trois enquêtes menées auprès des enseignants (la première en 2021 et les deux autres en 2022) et des deux enquêtes intitulées « La voix des apprenants » en 2022 concernaient :

- a. la subjectivité potentielle dans le balisage sémantique à des fins statistiques ;
- b. la représentativité des enquêtes³, compte tenu de la taille de la cohorte (3 200 répondants au total, dont environ 1 800 enseignants et 1 400 apprenants) par rapport à la population du monde de l'éducation en Europe ;
- c. la réalisation des enquêtes auprès des apprenants. Celles-ci ont en effet été effectuées en classe par l'intermédiaire des enseignants dans 10 pays d'Europe (5 dans l'enquête pilote et 7 dans l'enquête principale, dont 2 ayant répondu aux deux enquêtes) ;
- d. la complexité liée à l'analyse et au classement de quelque 6 500 réponses ouvertes, qui doit aussi être prise en considération.

³ Nous avons veillé attentivement à ce que les citations figurant dans le présent rapport soient représentatives des points de vue de la cohorte.

Naturellement, il n'est pas possible d'éliminer totalement les biais inconscients, mais nous nous sommes efforcés de surmonter les difficultés énoncées aux points a) et d) à l'aide d'une méthodologie adaptée : des balises sémantiques ont été placées par l'un des membres de l'équipe, et croisées par un autre membre sur la base d'une analyse du corpus. Par ailleurs, nous ne prétendons pas avoir assuré une représentativité à l'échelle européenne (difficulté b), bien que nous ayons identifié des questions transversales qui nous semblent pertinentes pour les praticiens et pour les autorités éducatives en Europe.

Il s'agit de questions qui revenaient sans cesse dans les réponses, indépendamment de l'âge, du pays, du niveau de langue ou du contexte éducatif, et qui, selon nous, méritent un examen et une réflexion plus approfondis. En ce qui concerne la difficulté (c), nous ne pouvons que rapporter ce qui a véritablement été dit ou signalé par les apprenants concernés et laissons le lecteur se faire sa propre opinion.

Conclusions tirées des enquêtes

La question fondamentale était de savoir si nous pouvions obtenir des réponses exploitables aux questions suivantes :

S'agissant des enseignants : Quelles sont les questions brûlantes révélées par votre expérience de la covid-19 ? Quelque chose a-t-il changé depuis lors et, si oui, quoi ? Pouvez-vous tirer profit des expériences que vous avez faites pendant la pandémie ?

S'agissant des apprenants : Qu'est-ce qui vous a aidé-e ou, au contraire, gêné-e dans votre apprentissage des langues ? Qu'est-ce qui a bien fonctionné et devrait être maintenu ? Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné et devrait être abandonné selon vous ? Avez-vous des pistes de réflexion pour l'avenir ?

1. Résultats des enquêtes menées auprès des enseignants

Dans le cadre de l'enquête principale effectuée en 2021, nous avons reçu des réponses émanant de 1 735 enseignants exerçant dans 41 pays, essentiellement en Europe, comme le monde la figure 2 ci-dessous, avec un taux de d'achèvement de 100 % (c'est-à-dire que tous ceux qui ont commencé à répondre à l'enquête sont allés jusqu'au bout) et un temps de réponse moyen de 30 minutes. Le questionnaire contenait 36 questions dont certaines comportaient des sous-parties. Toutes les réponses ont été anonymisées. Un grand espace avait été prévu pour les réponses aux questions ouvertes, la longueur des 4 150 commentaires reçus variant de quelques mots à plusieurs paragraphes. Ces réponses ont été classées et analysées sur la base d'une analyse de corpus.

Les sept premiers items (voir tableau 1 sur la page suivante) ont généré environ 3 840 réponses, représentant près de 93 % du nombre total de réponses à l'enquête.

Parmi les répondants, on compte 52 % d'enseignants de langues étrangères, près de 10 % de parents, 7 % de maîtres de conférences dans l'enseignement supérieur, 6 % d'enseignants de langues de scolarisation, et 4 % d'intervenants dans le cadre de l'éducation des adultes. L'une des principales questions qui se posait était la suivante : y a-t-il des différences significatives entre les résultats généraux et les résultats des répondants s'étant déclarés enseignants ? La réponse est « non », d'abord en raison de la prédominance des répondants enseignants, ensuite parce que cette réponse est confirmée par les échelles de Likert utilisées pour les questions à choix unique ou multiple.

Autre question importante : les résultats font-ils apparaître des différences significatives entre le niveau primaire, le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire ? La plupart du temps, non, même si on observe certaines différences liées au contexte, notamment au niveau primaire.

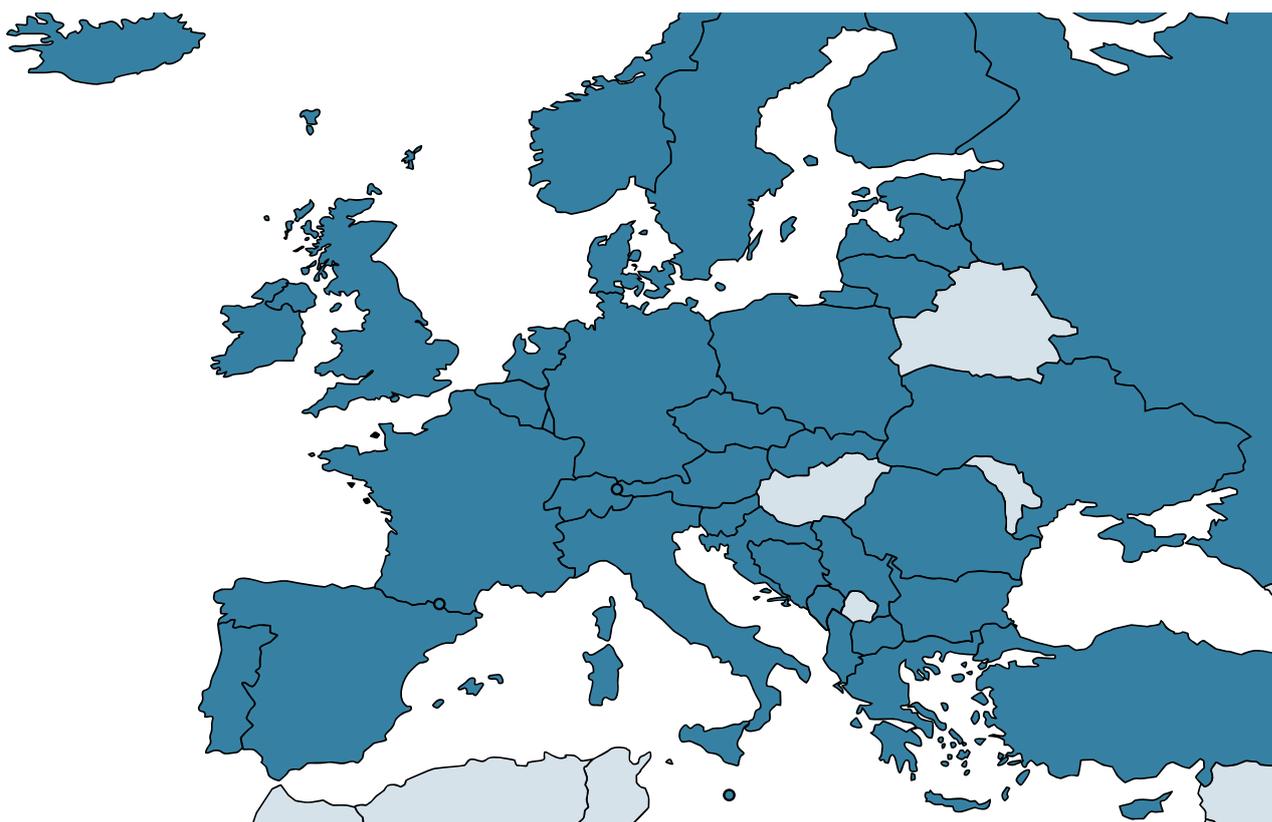


Figure 2 – Pays européens desquels provenaient les réponses reçues à l’enquête de 2021

| Commentaires des enseignants par catégorie, classés par nombre de réponses individuelles | | |
|--|--|-------------------|
| Nombre (arrondi) de réponses individuelles | Question ouverte concernant : | N° de la question |
| 630 | Les enseignements importants tirés – qui sont également pertinents pour l’avenir | Q.33 |
| 610 | Les défis à surmonter , tant anciens qu’actuels | Q.36 |
| 600 | Cours en mode hybride et questions pédagogiques connexes – prédominance de points de vue négatifs | Q.12 |
| 600 | Bien-être , protection sociale, niveau de stress, etc. des enseignants et des apprenants | Q.25 |
| 600 | Principaux aspects positifs pertinents pour l’enseignement des langues à l’avenir | Q.35 |
| 490 | Questions significatives en matière d’ évaluations et de tests , etc. | Q.21 |
| 310 | Impact sur les horaires et les délais, la souplesse, etc. | Q.6 |

Tableau 1 : Commentaires des enseignants, classés par nombre

Ainsi, notre analyse a révélé les éléments suivants :

- il y a des points de vue largement partagés par les enseignants de langues, indépendamment de leur pays, de leur secteur ou du moment où ils ont répondu à l'enquête ;
- en outre, certains nouveaux éclairages, présentés dans la Partie 4 de la publication, sont en partie spécifiques à l'éducation aux langues étrangères et peuvent s'appliquer de façon transversale (c'est-à-dire dans tous les contextes éducatifs ou presque) ou sont des points systématiquement soulevés dans les commentaires, quelle que soit la question à laquelle il était répondu (essentiellement « le besoin d'être en classe », « la souplesse », « l'évaluation » et « le stress »).

Identifiées sur la base des résultats de l'enquête de 2021, les « dix principales questions brûlantes » pour les enseignants, qui sont souvent interconnectées et interdépendantes, sont énoncées ci-dessous :

- les difficultés liées à l'évaluation, en particulier en cas de perturbation des tests pendant la période où les examens ont été suspendus ;
- les difficultés liées à l'enseignement en mode hybride, lorsque certains apprenants étaient présents en classe et d'autres assistaient au cours en ligne ;
- les répercussions de l'allongement des cours d'un côté, conjugué à la diminution du nombre d'heures de cours par semaine, de l'autre ;
- le fait que des apprenants étaient laissés de côté, en particulier ceux issus de milieux défavorisés ;
- l'augmentation du niveau de stress chez les enseignants et les apprenants en raison de l'isolement et des difficultés liées à l'apprentissage et à l'enseignement à distance, et l'impact de ce stress sur le bien-être général des enseignants comme des apprenants ;
- les expériences positives d'enseignement et les initiatives susceptibles d'induire un changement positif pour l'enseignement « classique », en présentiel, et de favoriser

l'intégration d'espaces d'apprentissage dans les salles de classe et en dehors de celles-ci ;

- les difficultés liées à l'identification de stratégies pour faire face à des circonstances pédagogiques exceptionnelles ;
- le fait d'acquérir des compétences numériques et d'apprendre à utiliser de nouvelles technologies rapidement ;
- l'absence de soutien à la formation et au développement ;
- les aspects positifs du soutien entre pairs et du travail en réseau.

Les résultats des enquêtes réalisées en 2022 auprès des enseignants confirment en grande partie les points de vue exprimés par ces derniers dans l'enquête de 2021, en apportant toutefois de nouveaux éclairages importants, dont le principal concerne ce qui a changé dans leurs pratiques à la suite de la pandémie et/ou d'autres situations d'urgence actuelles, telles que l'arrivée massive de réfugiés en raison de la guerre en Ukraine. Sur une échelle de cinq points allant de -2 (régression) à +2 (changement significatif), le point médian (0) signifiant que rien n'a changé, le ressenti général des enseignants s'établit en moyenne à +1.545. Ce résultat montre que les enseignants sont plus nombreux à avoir choisi la réponse « +2 » (soit le maximum possible) que la réponse « +1 » (deuxième réponse la plus élevée). De même, ce score se situe plus près de « +2 » (les expériences que nous avons faites pendant la pandémie nous ont amenés à introduire des changements positifs significatifs dans nos pratiques ») que de « +1 » (... à introduire quelques changements positifs dans nos pratiques) (voir le tableau 2 suivant). Ce résultat nous a paru à la fois significatif et encourageant.

Tableau 2 :
Variations significatives entre les réponses données par les enseignants entre l'enquête pilote et l'enquête principale de 2022

| Variations significatives entre l'enquête pilote et l'enquête principale réalisées en 2022 auprès des enseignants | | | |
|---|------------------------------------|-------------------------------------|---|
| Item | Enquête pilote | Enquête principale | Total / Note |
| Enseignants* | 13 | 44 | 57 |
| Apprenants – groupes ou classes * | 25 | 109 | 134 |
| L'enseignant a accompagné la classe pendant toute la pandémie ou une partie de celle-ci* : | 53 % | 73 % | |
| Première année scolaire avec la classe en 2021-2022 : | 47 % | 27 % | |
| Enseignants de langues étrangères * | 83 % | 79 % | |
| Principal niveau d'enseignement * | 2 ^e cycle du secondaire | 1 ^{er} cycle du secondaire | |
| Q5.1 : Expériences liées à l'enseignement à distance : <ul style="list-style-type: none"> • mis plus l'accent sur les compétences en réception que dans l'enseignement en présentiel • mis plus l'accent sur les compétences en production que dans l'enseignement en présentiel • la répartition entre les compétences en réception et en production est restée pratiquement inchangée par rapport à l'enseignement en présentiel | 36 % - 64 % | 41 % 7 % 52 % | Réflexion – rétrospection |
| Q5.2 : Productions orale et écrite : <ul style="list-style-type: none"> • donné plus de tâches écrites par rapport à avant la pandémie • donné plus de tâches orales par rapport à avant la pandémie • la répartition entre les tâches écrites et les tâches orales est restée pratiquement inchangée | 38 % 38 % 24 % | 37 % 33 % 30 % | Réflexion – rétrospection |
| Q7a : Quelque chose a-t-il changé depuis la pandémie (sur une échelle de cinq points allant de -2 à +2) ? Les expériences que nous avons faites pendant la pandémie : -2 = ont eu un effet très négatif sur nos pratiques -1 = ont eu un effet négatif sur nos pratiques 0 = rien n'a changé +1 = nous ont amenés à faire <u>quelques</u> changements positifs dans nos pratiques +2 = nous ont amenés à faire de <u>nombreux</u> changements positifs dans nos pratiques | N/A | + 1.545 | Réflexion – rétrospection |
| Q8 (question en plusieurs parties) : Les technologies que nous avons employées peuvent être transposées et utilisées dans notre pratique normale : D'accord Tout à fait d'accord | 71 % 29 % | ** 50 % 45 % | ** 5 % restant = NSPP ou pas d'accord |
| Q8 : Les apprenants ont-ils gagné en autonomie ? | 3.64 | 3.16 | Mean / 5 |
| Q8 : Le remplacement des examens a-t-il eu un effet positif sur la réduction du stress ? | 3.36 | 3.16 | Mean / 5 |
| *N.B. : Certains items sont aussi présentés dans le tableau 5 (Variations entre les réponses données par les apprenants à l'enquête pilote et à l'enquête principale de 2022), parce qu'ils sont également pertinents dans le cas des apprenants et peuvent influencer sur notre interprétation de leurs réponses. Les données rapportées ci-dessus concernent spécifiquement les enseignants. | | | |

2. Résultats des enquêtes menées auprès des apprenants

Les enquêtes menées en 2022 auprès des apprenants du secondaire, qu'il s'agisse de l'enquête pilote ou de l'enquête principale, ont confirmé pour l'essentiel les conclusions de 2021. Elles ont révélé, même rétrospectivement, que les principales difficultés à traiter, selon les apprenants interrogés, étaient celles énoncées dans le tableau 1 ci-dessus. Les données collectées

dans le cadre de l'enquête pilote et de l'enquête principale ont été fusionnées et analysées à l'aide de méthodes statistiques et d'une analyse critique du discours des réponses en texte libre, étayées par une analyse du corpus pour confirmation ou pour modification.

| Réponses des apprenants aux questions ouvertes (texte libre), classées par ordre de priorité/d'importance (pour les 2 enquêtes de 2022) | | |
|--|--|--|
| Question – (dans le même ordre que dans l'enquête) Max 400 – 1 000 mots | Les 5 réponses ayant reçu les scores les plus élevés | Échelle / score |
| Q1 : Qu'est-ce que tu n'as pas apprécié ? | <ol style="list-style-type: none"> 1. L'imposition de restrictions sociales 2. L'apprentissage en ligne, l'obligation de travailler à distance 3. Les obstacles technologiques 4. Le port obligatoire du masque pendant les cours 5. La charge de travail – essentiellement due aux points 1, 2 et 3 | Trois réponses possibles pour chaque question. |
| Q2 : Qu'est-ce que tu as apprécié ? | <ol style="list-style-type: none"> 1. La souplesse des horaires et des approches 2. L'école à la maison une journée par semaine 3. Les approches positives – mélange d'exercices, de vidéos et de jeux 4. L'apprentissage en autonomie – le fait de prendre des responsabilités 5. Les efforts déployés par les enseignants | Scores pondérés et classés par ordre décroissant de priorité |
| Q3 : Qu'est-ce qui t'a gêné-e dans ton apprentissage ? | <ol style="list-style-type: none"> 1. L'insistance sur les mêmes compétences (typiquement, la lecture) ou exercices (souvent au moyen de PDF statiques) ; mauvaise utilisation des salles de réunion 2. Le système d'apprentissage imposé par la situation d'urgence 3. Les limitations technologiques et le manque de formation à l'utilisation des technologies 4. Le fait que les enseignants aient du mal à faire face 5. Des exercices, des exercices, et encore des exercices | |
| Q4 : Qu'est-ce qui t'a gêné-e dans ton apprentissage ? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Certaines applications (précisées) 2. Certains exercices interactifs (précisés) 3. Des tâches axées sur des compétences spécifiques (précisées), en lien les unes avec les autres 4. Le travail en groupes – en particulier pour les situations de la vie réelle, telles que la participation à l'enquête 5. Des vidéos et vidéoclips (de la vie réelle) | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Q7 : Rapport de la majorité</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Notre besoin le plus important est d'étudier à l'école. 2. Il faudrait mettre en œuvre des technologies et des techniques efficaces à l'avenir. 3. Une plus grande souplesse est nécessaire en ce qui concerne les méthodes, les approches, les matériels et les emplois du temps. 4. Il faut faire plus attention à la motivation. 5. N.B. : de nombreux apprenants se sont vraiment efforcés d'équilibrer leurs commentaires, c'est-à-dire d'émettre des critiques négatives suivies de « mais d'un autre côté ». L'évaluation s'est donc révélée complexe. | <p>Point 1 : Réponse pratiquement unanime, qui est revenue le plus souvent, quelle que soit la question concernée.</p> |
| <p>Q8 : Rapport de la minorité</p> | <p>La plupart étaient d'accord avec le rapport de la majorité, à une ou deux choses près (plus de place à l'apprentissage en autonomie contre plus de place à l'apprentissage en groupe, une meilleure mise à profit des technologies, en classe également (recours potentiel à des salles de réunions à l'avenir, par exemple), appréciation des situations fondées sur la vie réelle.</p> | <p>Item unique, avis exprimés par nombre et classés par ordre décroissant</p> |
| <p>Q10 : Changements et souhaits pour l'avenir</p> | <ol style="list-style-type: none"> a. Pas de (nouveau) changement. b. Une meilleure mise en œuvre des technologies, plus ciblée – en particulier la vidéo. c. Apprendre en classe, à l'école, de préférence au sein d'un système souple. d. Une meilleure répartition ou un meilleur équilibre entre les activités. e. Une plus grande utilisation de la vidéo, des scénarios issus de la vie réelle, et des cours plus axées sur la langue pratique, plus de jeux linguistiques interactifs, et, en compensation, diminution de certaines autres activités, notamment les devoirs. | <p>Item unique, avis exprimés par nombre et classés par ordre décroissant</p> |
| <p>Q11 : Quelque chose à ajouter ?</p> | <p>N.B. : Il y a eu relativement peu de réponses à cette question.</p> <p>Les commentaires des apprenants concernaient, dans l'ordre, la nécessité de faire preuve de ce que l'on a nommé plus tard l'« adaptabilité éducative », le besoin impérieux de souplesse, le stress, les aspects positifs liés au fait de surmonter les difficultés, la valeur de l'apprentissage des langues en classe (interactions) et la motivation.</p> | <p>Item unique</p> |

Tableau 3 : Commentaires des apprenants, classés par ordre de priorité/d'importance

| Réponses des apprenants aux options à choix multiple, classées selon l'échelle de Likert ou par pourcentage | | |
|--|--|-----------------------|
| N° de la question dans l'enquête | Choix proposés | Classement |
| Q5 : Quelle a été l'activité choisie ? | 1. Discussion en petits groupes 2. Travail Individuel 3. Débat en classe | 48 % 25 % 23 % |
| Q6 : De quelles affirmations la classe/le groupe a-t-elle/il choisi de discuter ? | 1. Dans l'enseignement à distance, je ne me sens pas aussi motivé-e et je ne travaille pas aussi dur que pendant l'enseignement en présentiel 2. Lorsque je travaillais à la maison, je me laissais facilement distraire par les gens autour de moi et par d'autres choses plus intéressantes que je pouvais faire 3. Dans l'enseignement à distance, il est parfois difficile de comprendre le contenu et de savoir comment l'intégrer réellement 4. Le plus difficile, dans l'apprentissage à distance, c'était d'être isolé-e de mes camarades et de mes professeurs | Par ordre décroissant |
| Q9 : Qu'avez-vous pensé de l'activité/des activités que vous avez choisie(s) pour le débat/discussion ? | 1. Elle(s) nous a/ont aidés à exprimer nos points de vue 2. Nous l'avons/les avons trouvée(s) utile(s) 3. Nous avons aimé l'activité/les activités 4. Nous en avons tiré un enseignement sur le fait de travailler et d'apprendre ensemble et individuellement 5. Nous avons appris de nouveaux mots grâce à l'activité/aux activités | Voir tableau 5 |

Tableau 4 : Classement des réponses des apprenants aux options discrètes

| Variations entre l'enquête pilote et l'enquête principale | | | |
|---|-----------------------|---------------------------|--------------|
| Item | Enquête pilote | Enquête principale | Total |
| Enseignants | 13 | 44 | 57 |
| Apprenants - individuels | 276 | 1 083 * | 1 359 * |
| Apprenants – groupes ou classes | 25 | 109 * | 134 * |
| Âge moyen | 15-16+ | 13-14+ | |
| Niveau du CECR | B2-B2+ | A2-B1+ | |
| L'enseignant a accompagné la classe pendant toute la pandémie ou une partie de celle-ci : Première année scolaire passée avec la classe en 2021-2022 | 53 % 47 % | 73 % 27 % | |

| | | | |
|---|---|--|---|
| Enseignants de langues étrangères | 83 % | 79 % | |
| Cible principale | 2 ^e cycle du secondaire | 1 ^{er} cycle du secondaire | |
| Q5 : Type d'activité choisi | 1. Discussion en petits groupes, travail individuel, débat(s) en classe | Pareil, mais gamme d'activités plus large (création d'affiches, posters, utilisation de Padlet) | Voir tableau 4 |
| Q6 : Sujet | 2. Globalement pareil | Globalement pareil | Voir tableau 4 |
| Q9 : Utilité de l'exercice proposé dans le cadre de l'enquête | 3. Globalement pareil, sauf la première réponse : « Elle(s) nous a/ont aidés à exprimer nos points de vue » | Globalement pareil, sauf la première réponse : « Nous en avons tiré un enseignement sur le fait de travailler et d'apprendre ensemble et individuellement ». | La réponse moyenne sur l'échelle de Likert (qui va de 1 (faible) à 5 (élevé) - diffère. Score moyen enquête pilote : 4.04 Score moyen enquête principale : 3.33 |
| *Il s'agit des chiffres exacts communiqués par les enseignants. Toutefois, tous n'ont pas rempli la case « nombre de participants dans la classe » ; on peut donc raisonnablement penser que ces résultats sont sous-évalués. | | | |

Tableau 5 : Variations entre les réponses données par les apprenants à l'enquête pilote et à l'enquête principale de 2022

L'un des points saillants est que, dans la réponse à la Question 11 du questionnaire, les apprenants eux-mêmes – et pas uniquement les enseignants – ont évoqué des questions liées à l'adaptabilité éducative. Par exemple :

Peut-être que cette expérience a été révélatrice et que les systèmes scolaires changeront (s'adapteront) après ça. (122059502 – Enquête principale), ou

Nous sommes désormais convaincus qu'il faudrait moderniser les systèmes scolaires et les rendre plus interactifs. (121100755 – Enquête pilote).

Le classement des réponses aux options discrètes faisant l'objet du tableau 4 a été établi à partir des statistiques générées par la plateforme d'enquête en ligne QuestionPro.

Il convient de garder à l'esprit que (a) les répondants étaient tous des apprenants du

secondaire scolarisés soit dans le secteur public, soit dans le secteur privé, et que (b) les tableaux 3 et 4 font état des réponses à des questions individuelles qui sont classées en conséquence. Cependant, les éléments transversaux qui sont apparus dans plusieurs réponses influent inévitablement sur le classement. Par « éléments transversaux », on entend les éléments de réponse qui apparaissent dans plusieurs parties du questionnaire, indépendamment de la question posée, de l'âge des apprenants, de l'école, du pays ou du niveau de compétence des apprenants par rapport au CECR. La « flexibilité », dans ses différentes acceptions, en est un parfait exemple et est fréquemment mentionnée dans les Lignes directrices faisant l'objet de la Partie 4 de la présente publication.

Comme nous nous y attendions, il y a aussi eu des variations entre l'enquête pilote et l'enquête principale. Les plus significatives sont résumées dans le tableau 5.

Discussion

Les répercussions sur le bien-être des apprenants

Environ deux tiers des apprenants ont indiqué avoir ressenti une forme de malaise social et de stress dus à un ou plusieurs facteurs, tels que l'enseignement en classe avec une distanciation physique, l'enseignement à distance, le port du masque, les restrictions horaires aboutissant à un manque de temps, l'isolement, et la démotivation qui en a découlé ; un quart d'entre eux a déclaré avoir souffert de formes de stress plus graves, qui, selon le médecin, pouvaient nécessiter une prise en charge.

Pour pouvoir pleinement estimer l'étendue et la gravité de ces problèmes et répondre à la question « Dans quelle mesure ces problèmes sont-ils spécifiques à l'environnement scolaire ? », il convient de comparer ces résultats aux données concernant l'ensemble de la population. Font-ils apparaître un malaise général lié à la pandémie dans la population ? Et est-ce que ces problèmes existaient déjà, au moins en partie, avant la pandémie mais passaient inaperçus ? Certains éléments de réponse laissent penser que la covid-19 a eu un effet grossissant, qui a amplifié et aggravé des conditions préexistantes.

Voici quelques exemples tirés des réponses des apprenants :

Réponse 122090499 à la question : « Qu'est-ce qui t'a le plus fortement déplu pendant la pandémie ? :

Lorsqu'on nous donnait un exercice à faire dans une salle de classe virtuelle (comme une classe Google), il était parfois difficile de comprendre le sujet parce qu'on n'avait pas d'autre explication, et on ne pouvait pas poser de questions etc. – La charge de travail donnée dans la salle de classe Google était souvent excessive (plus que ce qu'on nous donnait pendant les cours normaux) – la date limite

pour rendre les devoirs était parfois fixée de façon totalement irréaliste (nous n'avions pas assez de temps pour les faire).

Réponse 122157015 :

Le fait d'avoir des devoirs à faire tout le temps, même le week-end – on était déjà privés du plaisir de se déplacer et de faire des activités, on avait l'impression qu'il n'y avait pas de différence entre la semaine et le week-end. Je préfère de loin l'apprentissage en face-à-face car il est difficile de se concentrer et il y a beaucoup de distractions à la maison. Cela dit, certains ont aimé les contacts plus personnalisés avec la prof, et le fait qu'elle commençait chaque cours en laissant chacun dire comment il se sentait. La charge de travail était trop importante, et je n'ai pas aimé les cours en ligne qui duraient plusieurs heures d'affilée.

L'apprenant 122059052 a ajouté :

Je me sentais triste et isolé, et je m'ennuyais. Ma vue a baissé et maintenant, j'ai besoin de lunettes. Tous mes copains me manquaient. Parfois, je ne comprenais pas ce que le prof voulait que je fasse. À l'école, c'est plus simple : je n'ai qu'à lui poser la question, à lui ou à mes copains, et j'ai la réponse.

Encore plus éloquent : quelques élèves ont été amenés à inventer de nouveaux mots pour décrire les défis sans précédent posés par la pandémie, comme l'idée de « non-liberté » (122142969).

L'équipe a aussi été préoccupée par certaines déclarations des répondants, telles que celle-ci :

Nous n'avons pas aimé non plus le couvre-feu, le fait de devoir porter un masque et de ne pas se sentir bien parce qu'on passait trop de temps devant l'ordinateur et qu'on n'avait pas de contacts avec les autres (maladies, maux de tête, mal aux yeux, dépression) (122059717).

Aspects positifs de l'apprentissage des langues pendant la pandémie

Les apprenants avaient été invités à dire et à commenter ce qui avait bien fonctionné pour eux dans leur apprentissage des langues pendant la pandémie. À la question « Quelles activités, tâches et exercices d'apprentissage des langues t'ont aidé-e à étudier et seraient utiles à l'avenir ? », ils ont donné diverses réponses positives, dont celle-ci, assez caractéristique :

Il fallait être bien organisé et planifier soi-même comment et quand faire les choses. J'ai dû assumer la responsabilité de mon travail. (122059502)

Un autre groupe a déclaré :

On a fait pas mal de travaux en groupes et d'exposés. On a appris à se servir de power point, Canva et d'autres applis pour créer nos présentations, et on a aussi amélioré nos compétences en matière de présentation et notre capacité à travailler en équipe. (121677824)

Ou encore :

Regarder des vidéos sous-titrées, rédiger des résumés, le travail en groupe, les vidéos mises en ligne dans les salles de classe virtuelles, le travail en binômes. (122159566)

L'un des répondants (122058541) a même été jusqu'à dire : « Des sites internet comme celui-là », faisant référence à la page sur l'initiative relative à la covid-19 sur le site du CELV.

Sur la base des éléments de réponse transversaux (c'est-à-dire des éléments de réponse et commentaires relatifs à plus d'une question spécifique), statistiquement, les principaux souhaits des apprenants pour leur apprentissage à l'avenir sont (par ordre de priorité) :

1. Le recours à des vidéos (des clips, plutôt que des films)
2. Un mélange d'approches et d'activités pédagogiques

3. Des jeux linguistiques (adaptés à l'âge des apprenants)
4. L'apprentissage en coopération, le travail en groupes (adaptés au niveau et l'âge des apprenants)
5. Des exercices utiles – souvent accompagnés d'exemples détaillés
6. 6. Le recours à des applications – qui soient spécifiques ou pertinentes pour l'apprentissage des langues (Kahoot a été la plus souvent citée)
7. Travail sur les compétences – avec des exemples
8. Les approches axées sur l'apprentissage en autonomie ou en coopération – avantages, plaisir d'apprendre
9. La souplesse
 - la souplesse des approches pédagogiques
 - la souplesse de l'emploi du temps (élément le plus souvent cité : il est essentiel d'aller à l'école, avec peut-être une journée par semaine de travail à distance, à la maison).

D'autres réflexions sur la manière dont les conclusions des enquêtes pourraient, à l'avenir, éclairer les discussions sur l'adoption d'une approche plus souple dans l'utilisation d'espaces pédagogiques (numériques) et de méthodologies actionnelles sont proposées dans la Partie 3, dans un document de réflexion intitulé « Les conséquences de la pandémie de covid-19 pour l'avenir, numérique, de l'éducation aux langues ».

Aspects négatifs de l'apprentissage des langues pendant la pandémie

En réponse à la question : « Notre point de vue après la discussion sur l'apprentissage des langues pendant et après la pandémie – l'opinion de la majorité des élèves de la classe (maximum 1000 mots) : », un apprenant a résumé le point de vue de ses camarades comme suit :

Nous nous sentions vraiment isolés de nos copains de classe et de nos professeurs quand nous étions en quarantaine. Nous ne

pouvions pas sortir pour jouer avec eux, ni aller à l'école pour les voir. Nous étions tristes. Certains ne se sont pas vus pendant plus d'un mois étant donné que nous n'avons pas tous de téléphone portable à nous. Les autres nous manquaient aussi parce qu'à l'école, nous apprenons beaucoup les uns des autres et nous nous aidons quand nous ne savons pas quelque chose sur les devoirs ou sur des choses que nous avons vues en classe. Même si nous avons parfois préféré l'apprentissage à distance parce que c'est moins stressant que l'apprentissage à l'école, nous sommes plus heureux à l'école. Quand nous travaillions à la maison, nous étions distraits et avions plus envie de faire autre chose, comme regarder la télé, jouer à des jeux vidéo ou à d'autres jeux, que de travailler, alors aujourd'hui, notre niveau est moins élevé que ce qu'il devrait être. Si nous avions le choix, nous travaillerions à la maison une journée par semaine. (122159743)

Nous avons également demandé l'avis de la minorité des élèves de la classe ou du groupe :

Nous avons des points de vue différents sur les affirmations 1 (Dans l'apprentissage à distance, je me sens moins motivé-e et je ne travaille pas aussi dur que dans l'enseignement en présentiel. Je m'applique plus quand je suis des cours normaux.), 5 (Mes enseignants/ma famille m'ont vraiment encouragé-e et aidé-e pendant les confinements) et 7 (Je pense que mes notes étaient injustes et ne reflétaient pas les efforts que j'ai faits quand je travaillais à distance.) (122089940)

Pendant la pandémie, nous avons peu de temps libre parce qu'il y avait beaucoup de devoirs, nous n'avions pas beaucoup de temps pour le petit-déjeuner le matin... (122090625)

La « question brûlante » pour les apprenants

Un point de vue a fait presque l'unanimité parmi les apprenants de langues du secondaire, à savoir qu'ils veulent aller et étudier à l'école. Cette réponse est revenue sans cesse : elle apparaissait quelle que soit la question concernée.

Voici quelques exemples :

De notre point de vue, l'apprentissage à distance n'a pas été une expérience positive, il y a eu beaucoup de difficultés techniques avec les ordinateurs, la qualité du son était mauvaise, et les élèves, pas concentrés... (122107168)

Nous n'avons pas aimé l'apprentissage à distance, c'est mieux d'aller à l'école. (122092244)

C'était plus difficile qu'à l'école. (122090734)

Nous avons conclu qu'aucun d'entre nous ne voulait suivre un enseignement de ce genre à l'avenir. Même s'il y avait quelques avantages, comme nous l'avons dit plus haut, nous en avons vite eu marre et nous voulions reprendre les cours normaux. L'école, ce n'est pas seulement pour apprendre du contenu, c'est aussi un lieu où nous apprenons les interactions sociales et où nous nous amusons avec nos copains. L'apprentissage à distance ne peut pas nous apporter ça. C'est un type d'apprentissage qu'on peut suivre pendant une courte période. Ce n'est pas bon pour nous à long terme, parce que ça provoque des problèmes de santé comme la dépression, l'obésité et l'addiction aux technologies. Beaucoup d'enfants qui étaient physiquement actifs avant l'apprentissage à distance ne font plus de sport. Ça ne peut pas être bon. (122059717)

Beaucoup, beaucoup d'autres réponses allaient dans le même sens :

Nous étions distraits par le téléphone, la télé, la famille, le grignotage, mes amis, grands-parents, les animaux domestiques, les gens qui passaient devant la maison... (122058521)

ou

Mon téléphone sonnait tout le temps, mon chien, ma mère. (122058522)

Perspectives pour l'avenir : qu'est-ce que les apprenants voudraient voir changer ?

Notre classe voudrait transmettre ce message aux autres apprenants de langues en Europe. Nous voudrions créer plus de power-points et travailler plus en groupes. Et pouvoir écrire sur nos tablettes (iPads) plutôt que dans des cahiers. (121819029)

Nous voudrions écrire moins et parler plus. Nous aimerions pouvoir passer plus de temps à travailler en groupes et sur des projets. Et aussi, nous ne voulons pas avoir trop de cours en ligne. (122117361)

Certains ont dit qu'ils ne voudraient rien changer. D'autres voudraient avoir plus d'explications sur les matériels d'apprentissage, plus de vidéos, plus de documents et d'applis. Des cours plus amusants et plus cool. (122144079)

Notre message pour l'avenir : il faut introduire plus de supports vidéo et audio. Et demander aux jeunes quels sont les sujets qui les intéressent avant de rédiger nos manuels. (122056819)

Conclusion

Au moins quatre conclusions ressortent clairement des données recueillies dans le cadre des enquêtes, à savoir :

1. Avec des matériels adéquats pour la communication dans la vie réelle, de la motivation et des enseignants bien préparés, la plupart des apprenants de l'enseignement secondaire sont capables de fournir des informations précises et de rédiger des commentaires réfléchis de façon autonome. Voir également les courts rapports figurant dans l'annexe au présent rapport, qui ont été rédigés par les apprenants eux-mêmes dans le cadre de l'enquête pilote.
2. Les questions brûlantes évoquées plus haut ont été perçues par les enseignants comme par les apprenants de langues comme une conséquence du coup qu'a porté la pandémie à l'éducation en général, et aux cours de langue en particulier.
3. Bien entendu, l'enquête n'a pas fait ressortir que des choses à éviter ; elle a aussi mis en lumière des initiatives positives riches d'enseignements, que l'on pourra appliquer à l'avenir.
4. Des questions transversales se sont nettement dégagées et devaient être incluses dans les Lignes directrices, dans lesquelles il est également recommandé d'élever le niveau d'adaptabilité éducative, afin que les enseignements tirés des commentaires des apprenants et des enseignants puissent enrichir l'éducation aux langues à l'avenir.

Cependant, le principal message à retenir est la nécessité évidente de laisser derrière nous la période de la pandémie, où, pris de court face à cette situation d'urgence, nous avons surtout compté sur la bonne volonté et sur la chance, et de passer à de nouveaux scénarios, qui, nous l'espérons, reposeront sur une bonne planification, sur une bonne préparation et sur une bonne formation. C'est à cela que fait référence Pasteur dans la citation ci-dessous, que nous avons appliquée à nos contextes éducatifs, en baptisant ce concept « adaptabilité éducative ».

« La chance ne sourit qu'aux esprits bien préparés. »

- Louis Pasteur

N.B. : Toute l'équipe du projet a contribué à l'élaboration de l'enquête et à l'interprétation des résultats. Nous tenons à remercier tout spécialement Bernd Rüschoff pour l'analyse des corpus de l'enquête.

Annexe

« Notre point de vue en tant qu'apprenants de langues » – rapports de deux classes soumis par des apprenants

Rapport de classe établi par Elisa, Valentino et Vasyl (non modifié)

Introduction

Ce rapport a pour but de décrire ce que nous vivions à cette période, pendant la pandémie, et le recours à l'apprentissage à distance. Nous allons expliquer les difficultés et les aspects positifs de cette période de notre scolarité.

Le ressenti des apprenants

Nous savons que le début de la pandémie a été difficile pour tout le monde, mais grâce au soutien non seulement de la famille, mais aussi des camarades de classe, nous avons pu surmonter cette période compliquée. Aucun de nous n'était motivé à faire quoi que ce soit à cause des distractions qu'il y avait à la maison, et aussi à cause de la nouvelle façon d'étudier, qui était difficile à comprendre.

Une nouvelle forme de soutien de la part des enseignants

En mars 2020, nous avons découvert une nouvelle forme de soutien de la part des professeurs de notre école. Nous avons pu nous rendre compte qu'ils s'inquiétaient pour nous et, en plus, ils essayaient de nous trouver des activités, comme :

- des tâches collaboratives en ligne, à faire avec les autres élèves ;
- des moyens différents de faire les tâches et de voir notre niveau d'apprentissage interactif ;
- des jeux interactifs.

Nous savons également que les apprenants ont découvert de nouveaux outils à utiliser en temps normal, comme Google Meet et Zoom, qui sont faciles à utiliser et ont beaucoup de fonctionnalités.

Le côté négatif des cours à distance

Dans cette situation, il y avait quelque chose de très bien, et beaucoup de choses ont été améliorées aussi. Mais nous avons aussi quelques mauvais aspects à signaler. Nous savons que les jeunes, les adolescents, ont besoin d'avoir des contacts avec d'autres gens en face à face. Mais, pendant la pandémie, ils devaient passer leur vie enfermés dans leur maison ou dans leur appartement ; ils ont donc perdu le contact avec beaucoup de leurs amis ; et, aussi, ils n'étaient pas très motivés pour travailler, parce qu'à la maison, on peut tricher ou essayer de trouver des astuces pour faire semblant de travailler. En plus, beaucoup d'élèves détestaient envoyer des e-mails aux profs et utiliser Microsoft Teams parce que ce n'était pas pratique.

D'un autre côté, les profs ont fait du bon travail. En Italie, toutes les notes données à la fin de l'année scolaire étaient justes pour tous les élèves.

Conclusion

En conclusion, nous souhaitons dire que grâce à la pandémie, nous avons appris beaucoup de choses, notamment qu'il est vraiment important d'avoir une vie sociale, mais aussi comment utiliser un ordinateur et comment pouvoir rester en contact les uns avec les autres tout le temps. Mais nous souhaitons également demander aux professeurs de créer un guide sur la manière d'agir dans les situations d'apprentissage à distance, et aussi, de soutenir davantage les élèves et d'essayer de donner plus de tâches collaboratives et de faire plus de jeux interactifs.

Rapport de classe établi par Emma, Martina, Mazarin et Viola (non modifié)

Introduction

L'objectif de ce rapport est de décrire ce qu'on a pu voir pendant la pandémie et de faire des recommandations sur la manière dont la pandémie a changé notre vie.

Aspect de la quarantaine

Commençons par le fait que vous pouviez discuter avec vos amis quand vous vouliez. En plus, nous pouvions nous reposer pendant les cours dû au fait que nous étions bloqués par le gouvernement. Mais d'un autre côté, il y avait la difficulté de rester concentrés pendant les cours parce qu'il y avait tellement de distractions à la maison. Un autre aspect négatif était le fait de passer toute la journée à la maison. Peut-être qu'on pouvait tricher, mais on ne s'en souvient pas.

Outils et activités en quarantaine

La plateforme préférée pour étudier était Google Meet parce qu'elle était bien organisée et facile à utiliser. Une autre activité, c'était de travailler tout seul parce qu'on pouvait se concentrer. Une activité que la plupart des élèves n'aimaient pas, c'était d'envoyer des e-mails aux professeurs, parce qu'ils ne répondaient pas. De plus, plein de jeunes pensent que les jeux interactifs n'étaient pas utiles.

Recommandations au gouvernement, aux écoles et aux professeurs

Les écoles ne devraient pas envoyer de messages après une certaine heure parce que c'est très embêtant pour les élèves. Elles ne devraient pas organiser des cours hybrides à l'avenir parce que c'est difficile pour les élèves de suivre.

Conclusion

Ça a été une période difficile pour tout le monde, élèves, professeurs, mais on a essayé de faire de notre mieux. Finalement, même s'il y a eu des aspects négatifs/mauvais moments, nous pouvons en tirer des leçons de vie.

Partie 2 – Les études de cas : exemples d'innovation et de créativité

Richard Rossner

Dans le cadre de l'initiative, les personnes ayant participé à l'enquête de 2021 et les professionnels membres du réseau du CELV ont été invités à soumettre de brèves études de cas concernant leurs expériences en tant qu'enseignants de langues pendant la pandémie. L'exercice consistait simplement à remplir un formulaire dans lequel les participants étaient invités à donner des informations et à livrer leurs impressions personnelles sur une expérience d'enseignement des langues marquante car particulièrement difficile ou positive, en tant qu'exemple de leurs pratiques pendant la pandémie de covid-19, en précisant :

- le contexte national et institutionnel et les apprenants de langues concernés ;
- les objectifs de la séance, du cours ou du projet ;
- les actions mises en place et ce qui a rendu cette expérience particulièrement mémorable ;
- les « enseignements » de leur expérience qui pourraient être appliqués dans leur enseignement des langues au-delà de la pandémie.

Les participants étaient également invités à dire comment les enseignants et d'autres collègues dans leur environnement professionnel s'étaient

soutenus mutuellement pendant la pandémie et comment celle-ci (qui n'était pas terminée à l'époque) affectait leur pratique professionnelle.

Dans ce contexte, 16 études de cas ont été soumises par des enseignants exerçant dans 10 des États membres du CELV et/ou de l'UE. Un résumé de chacune d'elle, avec des liens vers des présentations plus détaillées, est disponible [ici](#) (en anglais). Ces présentations couvrent une grande diversité de contextes éducatifs, du niveau primaire à l'université, en passant par la formation des enseignants, même si la plupart concernent des expériences vécues au niveau du premier ou du deuxième cycle du secondaire. Le plus souvent, elles portent sur l'enseignement de l'anglais, mais d'autres langues cibles, telles que l'italien, le chinois et le français, sont aussi représentées.

On trouvera ci-dessous un aperçu des principales expériences et des enseignements décrits dans ces études de cas.

L'expérience de la covid-19 comme thème pour développer les compétences en langues

Trois études de cas étaient axées sur la pandémie comme stimulus pour développer les compétences en langue orale. [L'une d'entre](#)

[elles décrit un vif débat en ligne](#) sur les effets du confinement sur la santé mentale tenu entre des classes d'apprenants d'anglais de 8e année se trouvant dans différentes régions de Lituanie. L'enseignante concernée est d'avis qu'il est important, dans les efforts pour respecter les exigences du curriculum, de ne pas perdre de vue le bien-être des apprenants, a fortiori dans de telles circonstances. Elle pense également que cette expérience a montré que l'enseignement en ligne avait sa place aux côtés de l'enseignement en face à face dans des circonstances « normales ».

Une autre étude de cas décrit un [projet de classe](#) sur les symptômes de la covid-19 et les moyens de s'en protéger qui a été mené [en ligne](#) avec succès [par des apprenants d'anglais en Albanie](#). L'objectif était d'amener la classe à préparer une brochure informative destinée à toute l'école. Cet exercice supposait de planifier les travaux, de faire des recherches, de rédiger le texte de la brochure et de diffuser cette dernière. Selon l'enseignante, cette initiative est représentative de la manière dont les enseignants en général ont dû adapter rapidement leurs activités pédagogiques (dans ce cas précis, des tâches interactives faisant appel à des compétences intégrées) au format en ligne, tout en veillant à ce que les apprenants restent motivés.

[Cette même enseignante a aussi évoqué un cours](#) dans lequel les apprenants ont participé à un jeu de rôle en ligne. Elle avait demandé à chacun d'eux d'écrire un problème personnel découlant essentiellement du confinement dû à la covid-19. Ensuite, les apprenants, regroupés par deux, jouaient alternativement le rôle de « client » et de « conseiller », les conseillers faisant ensuite rapport sur les solutions qu'ils avaient proposées aux divers problèmes. L'enseignante a déclaré qu'elle avait été surprise par la fluidité des interactions et de la production orales chez les apprenants, et qu'elle avait aussi l'impression que cette activité avait donné aux apprenants la possibilité de se soutenir mutuellement et de pallier un peu l'angoisse qu'ils éprouvaient. Pour elle, l'expérience vécue pendant la pandémie a été améliorée par le travail en réseau effectué par les enseignants, notamment les enseignants d'informatique, et par la mise en commun des problèmes et des solutions possibles.

La littérature comme moyen de développer les compétences en langues

En Italie, deux enseignants d'anglais se sont servis de la littérature comme un moyen d'encourager les apprenants du deuxième cycle du secondaire à développer davantage leurs compétences en langues. [Dans l'une des expériences concernées](#), l'enseignante a mis en ligne, sur la plateforme Moodle de la classe, une courte vidéo réalisée par elle-même sur l'« Ode au vent d'Ouest », de Percy Bysshe Shelley. Les apprenants étaient invités à la regarder à la maison et, toujours via Moodle, à prendre des notes sur ce poème, à poser des questions sur la contribution de l'enseignante, à proposer des images et à émettre des commentaires. Cet exercice avait pour but de stimuler l'interaction entre les apprenants avant le cours en ligne. Lors de ce dernier, l'enseignante a commenté les travaux des apprenants et analysé certaines parties du poème ; mais soudainement la discussion a dévié sur les préoccupations et sentiments suscités par la situation d'urgence liée à la covid-19 que les apprenants associaient aux thèmes abordés dans le poème, notamment la vie « normale » qui « s'était envolée », comme soufflée par le vent. Selon l'enseignante, ce cours a montré de diverses manières qu'il était nécessaire de faire preuve de souplesse, de prêter attention aux besoins personnels des apprenants et d'utiliser efficacement les différentes technologies disponibles.

[Dans l'autre étude de cas axée sur la littérature](#), l'enseignante d'anglais s'était donnée pour objectif de faire apprécier aux apprenants les genres artistiques et, ensuite, de les amener à écrire leurs réflexions sous forme de journal ou de blog. Ici, la dimension littéraire résidait dans la comparaison entre les formes et le contenu de certaines ballades anglaises médiévales et de chansons folk ou pop italiennes et/ou américaines connues. Après des cours en ligne axés sur des questions linguistiques et littéraires, les apprenants ont été invités à rédiger un article de blog ou de journal personnel, à l'illustrer et à le partager sur un Padlet de classe, où il serait immédiatement visible de tous. Ces contributions

ont servi de base à des discussions orales et à des dialogues par chat dans d'autres cours en ligne. L'enseignante a fait observer que cette expérience a été marquante en raison de l'enthousiasme suscité chez les apprenants par le passage – dû aux restrictions – de l'enseignement traditionnel de la littérature à des tâches en ligne nécessitant des interactions et de la créativité.

[Une troisième étude de cas, provenant également d'Italie](#), décrit un cours à orientation littéraire axé sur deux contes de fées, Blanche Neige et Le petit chaperon rouge, et dispensé auprès d'apprenants d'anglais de niveau B2. L'objectif était de mettre en avant certaines caractéristiques linguistiques et de s'exercer à la reconstruction de texte, notamment en rédigeant un résumé du Petit chaperon rouge en petits groupes de trois. Même si le cours se déroulait en ligne, les apprenants ont pu s'amuser et s'exprimer, tout en développant à la fois leurs compétences orales et écrites. L'enseignante a fait les observations suivantes :

L'enseignement le plus important que j'ai tiré de cette expérience a peut-être été de faire passer les intérêts des apprenants en premier, en étant attentive à leur humeur, en suscitant leur intérêt en personnalisant les cours, en adoptant un ton enjoué et en continuant de faire preuve d'optimisme pour l'avenir pendant cette période difficile. Les technologies ont joué un rôle essentiel, mais elles restent des outils, rien de plus. Si on s'appuie trop sur elles dans l'enseignement des langues axé sur la communication, elles peuvent devenir une source de distraction pour les apprenants et contribuer à les éloigner. Cela vaut également pour l'enseignement en présentiel.

Développement des compétences en langue écrite – une approche interactive

Une enseignante d'anglais exerçant en Roumanie a soumis une [étude de cas](#) concernant des cours à distance dans le cadre de la préparation à un examen public au début de la pandémie. Elle décrit de façon détaillée cette expérience pédagogique qui l'a amenée à réfléchir à la

manière d'enseigner et de superviser des activités créatives au tout début du confinement. En l'espèce, la tâche consistait, pour les apprenants, à rédiger un avis sur une application numérique qu'ils avaient utilisée. Les défis que représentaient la préparation de cette activité en ligne et le fait de donner aux apprenants les moyens de travailler efficacement leurs compétences en production écrite ont été surmontés au moyen d'une présentation PowerPoint qui a permis, dans un premier temps, de les encourager à mettre en commun des idées, ainsi que des informations et des photos, puis de développer leurs compétences en production écrite par le biais de l'interaction entre eux et avec l'enseignante. L'un des enseignements que l'enseignante a tirés de cette expérience est que « les apprenants devraient participer davantage au processus d'apprentissage, parce qu'ils peuvent avoir de très bonnes idées et qu'ils ont un point de vue totalement différent du nôtre (en tant qu'enseignants) ».

Activités créatives au niveau secondaire

Une enseignante d'anglais exerçant en République tchèque a fait rapport sur un [cours](#) qu'elle a donné pendant la pandémie de covid-19, dans le cadre duquel un groupe d'apprenants a élaboré ensemble une déclaration en écrivant sur un tableau virtuel (Collboard). Un autre groupe d'apprenants avait été invité à regarder une vidéo sur un « coach de vie » qui présentait des devises ; chacun devait choisir une de ces devises, dire s'il était d'accord ou non avec elle, et pourquoi, et en inventer d'autres. Les résultats de cette activité ont ensuite été mis en commun et commentés lors du cours en ligne qui a suivi, ce qui a généré beaucoup de bons échantillons de langue et de bonnes idées, et permis à tout le monde de passer un bon moment. Cette expérience illustre elle aussi la façon dont les contraintes liées à l'enseignement en ligne peuvent favoriser la créativité et la motivation, et non les inhiber.

Activités créatives au niveau primaire

Seule [une des études de cas](#), transmise par une enseignante d'anglais en Espagne, concernait les premiers niveaux de l'enseignement primaire. Ici aussi, le point de départ était l'expérience et le ressenti des enfants au sujet de la pandémie peu après que l'apprentissage en ligne est devenu la norme. Ici, les apprenants de première, deuxième et troisième années de scolarité obligatoire ont été amenés à créer des affiches sur lesquelles figurait un arc-en-ciel, élément tellement symbolique pendant les confinements. Ensuite, ils devaient s'enregistrer en train de parler en anglais de leur création et des sentiments qui l'avaient inspirée. L'enseignante concernée est d'avis que cette expérience montre à quel point il est important de permettre à chaque apprenant d'exprimer ses émotions et ses sentiments, au-delà des frontières entre les différentes matières. Elle fait également observer que les enseignants de langues ont un rôle particulier à jouer à cet égard en raison de la nature essentielle de la communication, qui peut transcender les frontières nationales et culturelles.

Le français en tant que langue étrangère

Trois des études de cas reçues ont été soumises par des enseignants de français, dont deux qui exercent en Croatie. [La première décrit une simulation d'entretien de médiation en ligne](#) entre un locuteur de croate et un locuteur de français qui évoquent un e-mail (fictif) reçu par le locuteur français. Les apprenants devaient interpréter et expliquer le contenu de l'e-mail oralement, en s'enregistrant à l'aide de l'application Vocarro, ces enregistrements audios devant servir par la suite à évaluer les compétences de chaque apprenant en production orale et en médiation en français, en s'appuyant sur un ensemble de critères communs. Les apprenants ont trouvé cette activité motivante, et, encore une fois, celle-ci a montré l'étendue des possibilités offertes par l'enseignement en ligne, notamment, comme dans cet exemple, pour l'évaluation des compétences en langues.

[L'autre étude de cas émanant de Croatie](#) concernait la contribution d'une enseignante à la préparation et à l'enregistrement de vidéos visant à faciliter la mise en œuvre du curriculum national de français pendant la pandémie, à une période où seul l'enseignement à distance était possible. Dans ces vidéos, elle énonce les objectifs des cours et propose des tâches linguistiques interactives, ainsi que des activités d'évaluation reposant sur l'utilisation de nombreuses applications.

[Une enseignante suisse préparant ses étudiants à un examen oral de français](#) de niveau C1 a expliqué que le fait que les visages de ses 12 apprenants étaient si proches d'elle sur l'écran a en réalité rendu l'examen, qui se déroulait en partie sous forme de dialogue et en partie sous forme de monologue, plus intense et plus efficace que s'il avait eu lieu en classe. Elle a également constaté une plus grande coopération entre les apprenants dans l'évaluation des compétences par les pairs sur la base de critères précis.

Interaction orale et écrite en chinois en tant que langue étrangère

Deux enseignants exerçant dans le deuxième cycle du secondaire en Italie ont soumis des études de cas sur l'enseignement à distance du chinois en tant que langue étrangère.

[L'une d'entre elles était axée sur l'interaction orale à distance, en chinois et en anglais](#), avec des apprenants d'anglais situés à Taiwan, via Google Meet. Par petits groupes, les apprenants avaient préalablement préparé des matériels de présentation de petites villes dans leur pays respectifs. Ces mêmes groupes, lors des deux cours successifs, ont joué le rôle de guide pour leurs partenaires à l'étranger. Les apprenants italiens ont décrit les villes de leur pays qu'ils avaient choisies et répondu à des questions à leur sujet, et leurs homologues taiwanais ont fait de même en anglais concernant les villes qu'ils avaient choisies à Taiwan. L'enseignant a fait observer qu'il s'agissait là d'une occasion pour les apprenants de faire connaissance et d'appliquer leurs compétences en langues, mais aussi de rechercher une quantité significative d'informations spécifiques à une

culture donnée que l'on ne trouve pas facilement dans les manuels ordinaires. Dans les deux pays, le caractère international des échanges et la préparation de ceux-ci, qui avait exigé des apprenants qu'ils s'organisent et s'occupent de différentes parties de la présentation, ont été enrichissants pour les apprenants. Cette expérience a été rendue possible grâce aux compétences numériques des participants et aux technologies de communication en ligne.

[L'autre étude de cas concernant l'apprentissage du chinois était axée sur la langue écrite.](#) Lors du cours en question, il a été fait appel à la plateforme interactive Spiral, qui permet aux participants de travailler sur le même sujet et de partager par écrit des opinions en temps réel. Ainsi, l'enseignant a posé sur la plateforme une question ouverte sujette à controverse, sur laquelle les apprenants avaient cinq minutes pour donner leur avis.

Ensuite, ils ont discuté des différentes réponses, l'enseignant jouant le rôle de médiateur et attirant l'attention sur les erreurs commises dans les réponses écrites. Il a résumé son avis sur les conséquences de l'enseignement à distance pour l'enseignement des langues « normal » comme suit :

L'utilisation d'outils numériques aux fins de l'enseignement des langues non seulement élargit l'éventail d'outils à notre disposition, mais peut aussi renforcer la motivation et stimuler la dynamique interactive... mon approche de l'enseignement est [désormais] beaucoup plus souple et intégrée : elle repose sur une grande diversité d'outils avec lesquels je n'avais jamais travaillé avant, comme les dispositifs numériques, les plateformes d'apprentissage, les applications, etc.

L'anglais dans l'enseignement supérieur

Deux études de cas ont été soumises par des enseignants exerçant dans l'enseignement supérieur. [La première, émanant d'un enseignant travaillant auprès d'étudiants en école de commerce en Allemagne,](#) concernait une

expérience de simulation commerciale qui a duré tout un semestre et portait sur des salons commerciaux en ligne. Au début du semestre, les apprenants, divisés par groupes, avaient été invités à créer des entreprises fictives et à mettre au point des présentations sur celles-ci. Ils devaient lire des articles et faire des recherches sur le thème des salons commerciaux virtuels, puis discuter de la meilleure manière d'approcher de tels événements. Ensuite, il leur avait été demandé de créer un stand ou un guichet pour leur entreprise en vue d'un salon virtuel. Chaque groupe a alors fait une présentation en ligne de son entreprise devant tous les autres apprenants. Selon l'enseignant, cette expérience a été particulièrement marquante parce qu'elle a permis aux apprenants de se familiariser avec « une tendance commerciale pendant la pandémie – les salons virtuels – et de mettre à profit des connaissances qu'ils ont acquises de manière amusante et créative dans la langue cible. »

[L'autre étude de cas émanait de deux formateurs d'enseignants travaillant en Grèce](#) et décrivait une méthode pour encourager 22 étudiants à développer leurs compétences de façon active et coopérative dans le cadre de leur formation initiale après le passage à l'enseignement à distance pendant la pandémie. L'initiative ainsi mise en place était un défi de type « hackathon » – en l'occurrence, un événement d'envergure européenne visant à répondre à la question « Comment mettre l'apprentissage des langues au service d'un objectif social ». Le but était de proposer des opportunités de développement professionnel pendant la pandémie en se penchant sur des pratiques novatrices dans la formation initiale des enseignants et en mettant l'accent sur les compétences et la préparation numérique des futurs enseignants. Ainsi, cette initiative a notamment consisté en la création de ressources multilingues et multiculturelles pour la langue cible, en mettant l'accent sur l'activisme numérique et la participation sociale. Les résultats sont publiquement accessibles sur le site DigiEduHack. Ce processus a mis en évidence le pouvoir du travail en collaboration et montré que de nouvelles manières d'acquérir et de partager des connaissances sont possibles.

Des résumés des différentes études de cas évoquées plus haut et des liens vers celles-ci sont disponibles en ligne.

Études de cas axées sur l'évaluation pendant la situation d'urgence liée à la covid-19

À l'issue d'un atelier tenu à Chypre par l'équipe de l'initiative RELANG, plusieurs autres études de cas ont été soumises sur le thème de l'évaluation. Six d'entre elles décrivaient des expériences liées au contrôle continu en ligne dans les premier et deuxième cycles du secondaire. Elles illustrent les difficultés relatives aux types suivants d'évaluation pendant le confinement :

- le recours à des tâches dans le cadre d'un projet, comme la préparation d'affiches ou de présentations en ligne sur des thèmes liés à l'environnement, et leur évaluation à distance ;
- l'organisation de quiz et l'évaluation en ligne des compétences orales, en particulier quand il y a des problèmes de connexion à internet et que les apprenants sont distraits par ce qui se passe chez eux ;
- l'évaluation de la compréhension de l'écrit des apprenants à partir de textes et de tâches mis en ligne et le fait de demander aux apprenants de photographier et d'envoyer leurs copies ;
- l'évaluation des compétences en production écrite des apprenants, et l'apport d'un retour adéquat face aux difficultés des apprenants pour utiliser les technologies choisies.

L'une des études de cas émane d'un professeur universitaire et décrit des solutions aux problèmes que pose le remplacement du contrôle continu et des examens finaux par des évaluations en ligne. Ce professeur a eu recours à un mélange de questions ouvertes sur des textes sélectionnés avec soin et de questionnaires de tests sur Moodle, en utilisant également des échantillons plus longs de production écrite pour évaluer les compétences générales en langues des apprenants.

Des résumés des études de cas sur les pratiques relatives à l'évaluation et des liens vers celles-ci sont disponibles en ligne.

Conclusion

Les principaux aspects dont traitent les études de cas sont l'utilisation créative des technologies, la prise en compte du bien-être et des sentiments des apprenants, l'identification de solutions pour surmonter l'isolement dû au confinement, telles que l'échange d'idées et le travail en coopération, les approches alternatives à l'évaluation, la souplesse dans la gestion des cours en ligne pour répondre aux priorités des apprenants, le travail sur des projets et les divers moyens de renforcer les compétences orales et interactives en ligne. Même si les études de cas rendent compte d'expériences vécues pendant les confinements dus à la covid-19, les thèmes qu'elles abordent et les présentations de l'enseignement et de l'apprentissage qui y sont faites sont également pertinentes pour l'enseignement des langues en temps « normal » et montrent comment l'éducation aux langues peut évoluer – et, de fait, est en train d'évoluer – à la suite de l'expérience de la pandémie.

Partie 3 – Brochure et documents de réflexion

Outre les études de cas décrites dans la précédente et les lignes directrices faisant l'objet de la Partie 4, cinq autres documents ont été produits dans le cadre de l'initiative. Le premier, conçu en 2021, se présente sous forme de brochure et résume les principaux enseignements tirés de l'enquête de 2021. Par la suite, quatre documents de réflexion sur des aspects fondamentaux de l'éducation aux langues ont été préparés. Ceux-ci mettent en avant les développements et des exemples de bonnes pratiques qui se veulent utiles aux enseignants de langues et aux autres professionnels de l'éducation aux langues.

La brochure⁴ – les enseignements tirés de la pandémie

⁴ Ce document, rédigé par Frank Heyworth à la mi-2021, présente de façon simple et attrayante les principales conclusions de l'enquête de 2021. Publiée en couleur, la brochure peut être consultée en ligne. Son contenu est reproduit ci-dessous (les passages en italique sont des extraits des réponses à l'enquête de 2021).

Les contraintes liées à la pandémie, à l'apprentissage et à l'enseignement à distance et à la distanciation physique ont conduit les écoles et les enseignants à se doter de nouvelles compétences et ressources. Une conséquence positive de cette expérience est le fait que les enseignants de langues redéfinissent leur pratique et appliquent certains des enseignements tirés à leur pratique « normale ».

Repenser notre approche de l'enseignement

Les principes de base restent inchangés...

- centrer l'enseignement des langues sur l'apprenant et non sur l'enseignant ;
- privilégier un apprentissage orienté vers l'action, parallèlement à l'apprentissage formel et informel des langues ;
- prendre en considération la fonction fondamentale de la dimension affective lors du choix des thèmes à traiter et des activités pédagogiques à mettre en œuvre dans le cadre de l'apprentissage des langues, et adapter ces thèmes et activités à l'âge des apprenants.

... mais ils doivent être adaptés.

Comment composer avec les divergences (et les similitudes) entre la gestion de l'apprentissage en ligne et la gestion de l'apprentissage en face à face (solicitation, temps d'attente, interaction entre apprenants, suivi de l'apprentissage, etc.) ?

Quelques idées :

- Amener les apprenants à apprendre à apprendre dans un environnement modifié, à l'aide de nouvelles approches, méthodes, ressources, etc.
- Utiliser de « nouvelles » techniques d'enseignement pour favoriser la créativité et la souplesse dans l'enseignement des langues.
- Trouver de nouvelles façons de faire participer les apprenants à des échanges, y compris par écrit, en mettant l'accent sur l'apprentissage entre pairs et la « socialisation » entre apprenants.
- Créer des communautés de pratique pour les apprenants agissant à titre « d'agents sociaux » et visant un objectif commun précis dans un environnement numérique, par exemple dans le cadre de projets.
- Atténuer les difficultés liées au port du masque et à la distanciation physique en classe.

Les choses qui sont importantes dans l'enseignement en classe, comme établir une relation, communiquer, discuter, définir ensemble des objectifs, veiller à la diversité des activités, donner un retour d'information efficace, etc., le sont tout autant, si ce n'est plus, dans l'enseignement à distance ou l'enseignement en mode hybride. Les technologies offrent de nouvelles possibilités, mais il ne faut pas en abuser.

Comment la technologie peut contribuer à trouver de nouvelles ressources d'apprentissage

Les contraintes liées à l'enseignement à distance, au maintien de la distanciation physique et à l'enseignement en mode hybride ont conduit à explorer de nombreuses nouvelles ressources d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant consiste à utiliser les technologies afin de faciliter l'apprentissage, notamment :

- en concevant des activités et en sélectionnant des ressources pour l'apprentissage des langues par tâches et par projets ;
- en utilisant internet et les applications appropriées comme ressources pour l'apprentissage des langues en face à face, en mode hybride ou en ligne ;
- en s'assurant que les ressources en ligne sont exploitées de façon motivante et compatible avec le programme scolaire.

L'évaluation constitue un réel défi...

Des outils tels que Google Docs me facilitent la tâche pour accéder aux productions des apprenants, et pour travailler et me concentrer dessus. Je peux ainsi fournir des retours d'information de meilleure qualité, et c'est sans aucun doute un outil que je compte conserver dans ma boîte à outils d'enseignant. Cela m'a aidé à fonder mon enseignement davantage sur les productions des apprenants que sur les manuels scolaires.

La conduite d'évaluations justes et fiables, notamment dans le cadre d'un apprentissage à distance, pose un certain nombre de difficultés :

- Si les examens officiels sont remplacés par une évaluation pratiquée par l'enseignant, comment mettre en place des normes efficaces ?
- Quelles sont les questions éthiques liées à la vie privée et à l'équité que posent l'évaluation à distance, et comment y répondre ?

- Dans quelle mesure le CECR, l'auto-évaluation et les portfolios de langues pourraient-ils contribuer à surmonter ces difficultés ?
- Comment garantir la cohérence entre les curricula, les approches pédagogiques et l'évaluation ?

Le contrôle continu a permis aux enseignants d'obtenir plus facilement un retour régulier sur les progrès et les difficultés des apprenants. Ces petits tests ont constitué la base des retours individuels et ont permis d'interpréter les résultats de l'examen final.

Pour une évaluation efficace, les enseignants doivent veiller :

- à planifier soigneusement l'enseignement en y intégrant l'évaluation sous diverses formes et en la présentant comme autant d'occasions pour interagir ;
- à trouver un équilibre approprié entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative, et à identifier des moyens appropriés pour pratiquer les deux ;
- à définir le rôle du contrôle continu/de l'évaluation aux fins de l'apprentissage dans un contexte donné et à déterminer comment le mettre en œuvre de manière efficace.

Il est primordial de se forger une littératie numérique

L'enseignement en ligne peut se révéler nettement plus efficace que je ne l'avais imaginé. Comme mentionné précédemment, j'ai été impressionné par la possibilité qu'il offre de se concentrer sur la production des apprenants. Il y a eu une augmentation de la quantité de productions écrites 'courtes et fréquentes'.

J'ai appris (1) que les enseignants peuvent s'adapter à n'importe quel environnement si besoin, (2) que les technologies font partie intégrante de notre vie quotidienne comme de l'éducation, (3) que le fait d'apprendre à utiliser de nouvelles méthodes d'e-enseignement

nous ouvre des perspectives incroyables. L'enseignement peut se révéler motivant, passionnant, agréable, dépourvu de stress.

Cette pandémie a incité les enseignants et les apprenants à perfectionner leur culture numérique. À l'avenir, ces compétences devront faire partie intégrante de tout enseignement et apprentissage des langues. Les principaux aspects à prendre en considération dans cette optique sont les suivants :

- faire en sorte de réduire les inégalités d'accès et les conditions peu propices à l'apprentissage et à l'enseignement en ligne ;
- choisir les ressources numériques appropriées (plateformes, applications, logiciels, etc.) ;
- trouver un bon équilibre entre les activités qui peuvent être réalisées de manière optimale en ligne et celles qui requièrent impérativement un contact en face à face ;
- élaborer des stratégies d'apprentissage en ligne, et savoir quand il convient de recourir aux technologies et quand cela n'est pas nécessaire ;
- choisir des tâches à réaliser en ligne en fonction de l'âge et du niveau des apprenants.

J'ai découvert tout un nouveau monde d'idées, de plateformes potentielles, de ludification et d'autres moyens de motiver les apprenants. J'ai pu obtenir instantanément des retours d'information et utiliser ces outils pour découvrir les travaux créatifs de mes élèves.

Soutien aux apprenants

Pour de nombreux apprenants, en particulier ceux qui, pour des raisons diverses, sont susceptibles d'être en danger, la pandémie liée à la covid-19 a été un moment difficile. Comment pouvons-nous accompagner les apprenants, entretenir leur motivation et les aider à rattraper les apprentissages perdus ?

Il nous faut :

- trouver des moyens de s'assurer que tous les apprenants participent aux cours ;
- proposer des activités qui favorisent le contact social entre les apprenants ;
- identifier des moyens de compenser la perte d'apprentissage, en particulier pour les jeunes apprenants et les apprenants moins favorisés ;
- élaborer des approches et des ressources pour apporter un soutien aux groupes marginalisés (par exemple, les migrants) ;
- veiller à ce que davantage de ressources bien conçues pour aider ces groupes soient accessibles dans une grande diversité de langues ;
- créer un environnement social en ligne qui réunit des apprenants ne s'étant jamais rencontrés en personne, favorisant ainsi la convivialité en ligne ;
- faire participer les élèves à la prise de décision : ils sont parfois plus à l'aise avec les technologies et peuvent apporter des idées pour en faire une utilisation optimale.

Je pense que nous commençons à peine à entrevoir les effets à long terme de cette pandémie. L'apprentissage des langues est aussi une question de communication et celle-ci a disparu. Tout l'apprentissage qui se faisait par le biais du jeu avec les pairs a disparu lui aussi. Il y a des enfants qui ne parlent plus, des enfants dont les parents ont perdu leur emploi, des enfants qui subissent davantage de violences qu'auparavant, car les parents restent à la maison. Je suis intimement convaincu qu'il faut s'attaquer à ces problèmes.

Les enseignants ont eux aussi besoin de soutien

Les enseignants ont dû faire face à de nombreuses difficultés : ils ont dû acquérir de nouvelles compétences, réinventer leur façon d'enseigner, passer de longues heures devant l'ordinateur...

Comment les aider à court et à long termes ? Pour cela, il nous faut :

- mettre l'accent sur le renforcement des compétences des enseignants pour l'utilisation de technologies appropriées ;
- former et soutenir les enseignants dans le rattrapage des apprentissages perdus en raison de la pandémie ;
- mettre en place des systèmes de soutien permettant de contribuer au changement dans l'enseignement des langues par le biais de communautés de pratique d'enseignants et de réseaux d'apprentissage par les pairs ;
- améliorer la formation officielle des enseignants (formation initiale, formation sur le terrain et formation continue) en y intégrant une formation à l'enseignement à distance et à l'enseignement en maintenant une distanciation physique.

Remédier au mal-être que la pandémie a engendré chez les enseignants (et à leurs problèmes de manière générale) :

- encourager la pollinisation croisée entre les départements de langues, et entre les enseignants de langues et les enseignants d'autres disciplines ;
- proposer des pistes concrètes pour enseigner de manière souple, s'adapter à des situations en constante évolution et parvenir à conserver l'attention de la classe ;
- proposer des modules de formation et de perfectionnement pour concevoir des activités pouvant être mises en œuvre aussi bien dans l'enseignement en ligne que dans l'enseignement hors ligne (ou en mode hybride) ;

- faciliter l'accès à des conseils individuels.

Ne jamais baisser les bras. J'ai appris à m'adapter et j'ai découvert de très nombreuses ressources pour l'enseignement en ligne auxquelles je n'aurais pas eu recours si nous n'avions pas été en confinement. J'ai commencé à adhérer à des groupes d'enseignants de langues sur les réseaux sociaux qui proposent une assistance, des conseils et des échanges de ressources.

Ces documents apportent de précieuses pistes de réflexion supplémentaires quant à l'orientation à donner à l'éducation aux langues après l'expérience de la pandémie, tout en permettant à leurs auteurs d'exprimer leurs points de vue personnels sur les priorités pour l'avenir dans ce domaine.

Les documents de réflexion

Introduction

L'analyse des réponses aux diverses enquêtes ayant fait ressortir plusieurs thèmes fondamentaux, nous avons pensé qu'il serait utile de commander des documents de réflexion sur ceux qui nous semblaient les plus importants. Les auteurs se sont appuyés sur leur connaissance des résultats de l'enquête et, dans le cas du document sur l'évaluation, sur leur expérience concernant la tenue d'ateliers sur cette question tout au long de la pandémie, pour nous délivrer des messages fondamentaux et soumettre quelques points à notre réflexion. Ces documents reflètent le point de vue de leurs auteurs et ne sont pas reliés entre eux, ni destinés à être lus dans un ordre précis. Ils sont au nombre de quatre et s'intitulent comme suit :

- Les conséquences de la pandémie de covid-19 pour l'avenir, numérique, de l'éducation aux langues (Bernd Rüschoff)
- Les défis liés à l'évaluation de l'apprentissage des langues (José Noijons)
- Autonomie et bien-être des apprenants (Richard Rossner et Frank Heyworth)
- Soutenir les enseignants de langues et favoriser leur développement professionnel (Christine Lechner)

Les conséquences de la pandémie de covid-19 pour l'avenir, numérique, de l'éducation aux langues

Bernd Rüschoff

Introduction

Le potentiel que présentent les outils numériques et les espaces d'apprentissage reposant sur le numérique fait l'objet d'une réflexion dans le monde de l'éducation aux langues depuis l'avènement de l'ordinateur personnel et d'internet (cf. Davies, Otto, Rüschoff, 2014). Cependant, bien que des plateformes et outils facilitant le travail en réseau, l'apprentissage en coopération, la communication ou le partage de productions existent depuis un moment, avant la pandémie, leur utilisation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues était relativement limitée. Cependant, en ayant quotidiennement recours à ces outils, les enseignants et les apprenants ont commencé à apprécier les possibilités offertes par ceux-ci pour assouplir les approches et les pratiques adoptées dans l'apprentissage des langues, et les axer davantage sur les apprenants et l'apprentissage. Ainsi, déjà avant la pandémie, ces technologies étaient employées de façon novatrice et commençaient à apporter davantage de souplesse dans le contenu et l'organisation de l'apprentissage ; ces nouveaux

médias n'étaient plus considérés comme de simples outils pour travailler seul chez soi selon les méthodes traditionnelles, mais comme des dispositifs permettant d'adopter dans l'éducation aux langues davantage de pratiques fondées sur la vie réelle.

En outre, les changements intervenus dans la communication et les interactions sociales et professionnelles quotidiennes, et l'acceptation, de plus en plus courante, des méthodologies actionnelles en tant que moyen de développer les compétences en langues et l'organisation interactionnelle avaient commencé à se refléter dans la conception des curricula et des matériels, ainsi que dans les pratiques en classe.

La pandémie a peut-être effectivement servi de catalyseur pour faire évoluer les attitudes et les pratiques, comme le suggère un enseignant dans l'une de ses réponses au questionnaire de l'enquête :

J'ai appris (1) que les enseignants peuvent s'adapter à n'importe quel environnement si besoin, (2) que les technologies font partie intégrante de notre vie quotidienne comme de

l'éducation, (3) que le fait d'apprendre à utiliser de nouvelles méthodes d'enseignement nous ouvre des perspectives incroyables. L'enseignement peut se révéler motivant, passionnant, agréable, dépourvu de stress.

Il existe certainement des données qui prouvent que la pandémie a joué un rôle déterminant dans l'acceptation de l'apprentissage reposant sur le numérique comme élément à part entière et nécessaire de l'éducation aux langues, plutôt que comme un simple complément, en marge de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

S'appuyant sur les résultats du projet relatif à l'enquête faisant l'objet de la présente publication, ce document propose quelques réflexions sur la manière dont les ressources et pratiques numériques actuellement présentes dans les cours de langues pourraient influencer sur le développement de l'éducation aux langues.

Contexte : les répercussions sur l'éducation de l'utilisation des médias numériques dans la vie quotidienne

Au vu des résultats de l'enquête présentée dans cette publication, on peut s'attendre à ce que l'expérience liée à la pandémie de covid-19 ait des répercussions sur l'utilisation des médias numériques dans l'éducation (aux langues) à l'avenir. Cependant, le recours accru aux dispositifs et médias numériques dans la vie sociale et professionnelle quotidienne avant la pandémie peut être considéré comme un facteur tout aussi pertinent. Les pratiques observées pour communiquer dans les contextes numériques sont souvent très différentes de celles qui sont observées dans la communication orale, en face à face, ou dans les contextes écrits plus traditionnels. La souplesse offerte par les modes d'interaction et de collaboration disponibles sur les réseaux sociaux, comme le fait de pouvoir combiner des manières multimodales et multisensorielles de s'exprimer, requièrent de nouvelles pratiques et stratégies de communication et d'interaction. C'est pourquoi les spécialistes de l'éducation font

valoir depuis quelque temps que les compétences et l'organisation nécessaires dans de tels contextes doivent aussi être reconnues et favorisées dans les cours de langue. Il est plus nécessaire que jamais non seulement de s'intéresser à la manière d'utiliser efficacement les technologies dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, mais aussi de mener une réflexion approfondie sur les objectifs théoriques de l'apprentissage et sur ce que les apprenants font et doivent faire dans le monde réel. Ces tâches supposent inévitablement l'utilisation des médias numériques. Il est donc indispensable d'intégrer les pratiques numériques dans l'éducation aux langues si l'on veut qu'elle réponde aux besoins des apprenants.

Les outils et pratiques numériques font désormais partie de la vie quotidienne, et l'on peut affirmer sans se tromper que nous en sommes désormais au stade de la normalisation, confirmant ainsi des hypothèses émises par Bax en 2003 et en 2011. Cependant, il ne fait aucun doute que la pandémie a aidé les technologies à trouver plus rapidement leur place naturelle dans l'éducation aux langues. Comme le souligne l'un des enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête de 2021 :

Personnellement, je n'ai pas eu besoin de la pandémie pour prendre conscience de l'importance des technologies dans l'apprentissage des langues. [Cependant,] j'ai [finalement] eu l'occasion de me servir ... d'internet ... et [des technologies], ce qui m'a permis d'être plus productif [dans mon enseignement]...

L'interaction en ligne incluse dans le Cadre européen commun de référence

La nécessité d'intégrer pleinement les applications et les outils numériques « normalisés » dans l'éducation aux langues se reflète aussi dans le fait que le Conseil de l'Europe a enrichi les listes de descripteurs contenues dans son Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) en ajoutant dans le Volume complémentaire du Cadre, paru en 2020, une

section axée sur l'interaction en ligne, qui décrit notamment « la conversation et la discussion en ligne », et « les transactions et la coopération en ligne axées sur des objectifs ». Ces ajouts et adaptations sur les échelles de descripteurs reposent sur les nombreuses observations émises par les chercheurs en linguistique appliquée pour décrire les caractéristiques spécifiques de la communication dans les contextes numériques. Il serait trop long d'en dresser la liste complète ici, mais on peut citer quelques exemples, tels que le besoin d'une plus grande redondance dans les messages, ou celui de vérifier que les messages ont été correctement compris.

Sur le plan stratégique, l'interaction en ligne suppose une capacité à reformuler afin de faciliter la compréhension et à savoir gérer les malentendus, ainsi qu'une grande sensibilité interculturelle et une capacité à gérer les réactions émotionnelles. C'est le cas tant dans les modes d'interaction synchrones que dans les modes d'interaction asynchrones. Sur les blogs ou les chats, la participation à une interaction suivie avec un ou plusieurs interlocuteurs et la rédaction de contributions appropriées pour que les autres y répondent sont des caractéristiques importantes.

Le Volume complémentaire du CECR reflète désormais, par l'intermédiaire de ses échelles de descripteurs, la manière dont la langue est utilisée à l'ère du numérique. Ces échelles englobent toutes les multimodalités de communication et d'interaction, c'est-à-dire les modes de composition de messages et de réaction à ceux-ci qui intègrent des médias, notamment des symboles, des images et d'autres codes pour faire en sorte que les messages transmettent le ton voulu par leur auteur et un sous-texte « non verbal ». Ces aspects sont traités de façon plus détaillée dans le Volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2020: pp. 84-86). Il semblerait que la révision des grilles de descripteurs du Volume complémentaire, qui tiennent désormais pleinement compte des évolutions académiques, sociétales et professionnelles ayant eu lieu depuis la publication du Cadre en 2001, ait été effectuée juste au bon moment, étant donné qu'aujourd'hui, tout le monde ou presque observe des pratiques sociales et professionnelles fondées sur le numérique. Les interactions via les plateformes

de communication, telles que Zoom et Telcos, qui, par le passé, étaient limitées au domaine professionnel ou au télétravail, sont désormais chose courante dans presque tous les domaines de la vie et doivent être prises en compte dans les cours de langue.

En ce qui concerne les pratiques en classe, l'approche actionnelle, souvent considérée comme découlant naturellement de la méthodologie prônée par le CECR, place la co-construction du sens par l'interaction au cœur du processus d'apprentissage et d'enseignement des langues (North, 2014). Les paradigmes actionnels pour l'apprentissage des langues préconisent la mise en place de modalités d'apprentissage plus souples, et pas uniquement en situation d'urgence. Les outils et pratiques d'apprentissage numériques peuvent favoriser la souplesse dans l'apprentissage, la participation en classe, la construction auto-dirigée et collaborative du savoir, l'authenticité et l'apprentissage fondé sur des objectifs. Pour cela, il est nécessaire d'utiliser la classe ou l'espace d'apprentissage avec une plus grande souplesse.

Comme le montrent les résultats de l'enquête, l'expérience du mélange entre l'enseignement en distanciel et en présentiel, ainsi que leurs variantes (apprentissage hybride/mixte), ont amené les enseignants et les apprenants à revoir leurs attitudes envers l'apprentissage des langues faisant appel au numérique. Pendant la pandémie de covid-19, l'association et l'intégration de l'apprentissage en classe avec des activités pédagogiques à réaliser distance, dans des espaces situés en dehors de la classe et de l'école, sont soudainement devenues une obligation, plutôt qu'une possibilité, et les enseignants de langues ont commencé à apprécier leur utilité pour créer une plus grande diversité d'opportunités d'apprentissage. En fait, l'éducation aux langues était, à certains égards, mieux préparée que d'autres matières lorsque les confinements de 2020 et 2021 ont contraint littéralement tout le monde à l'enseignement et à l'apprentissage à distance pour permettre la poursuite de l'éducation.

Nous sommes toujours en réflexion quant à la manière de définir le « retour à la normale »

dans l'éducation aux langues, essayant de tirer des enseignements de ces expériences pour, éventuellement, adopter une nouvelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage des langues pour l'avenir.

Expérience des modes d'enseignement et d'apprentissage reposant sur le numérique

Penchons-nous un instant sur les résultats des enquêtes menées par le CELV et sur leurs conséquences pour les pratiques reposant sur le numérique dans l'enseignement des langues à l'avenir. De nombreux répondants ont reconnu que les technologies contribuaient dans une large mesure à autonomiser progressivement les enseignants et les apprenants de langues. Ce point de vue est exposé dans les deux réponses ci-dessous, représentatives des contributions des enseignants et des apprenants. Ainsi, un enseignant a déclaré :

Malgré quelques difficultés pour interagir avec les élèves ... la grande diversité des matériels disponibles a permis d'introduire plus de variété dans l'enseignement et de le rendre plus attrayant.

La réponse suivante, extraite du corpus de l'enquête réalisée auprès des apprenants et également représentative d'un grand nombre de commentaires sur leur expérience, est très semblable à celle de l'enseignant reproduite ci-dessus :

Nous avons appris à étudier dans des environnements différents. Au début, quand nous avons dû subitement commencer à travailler en ligne, les professeurs et les élèves ont rencontré de nombreux problèmes. Avec le temps, tout le monde s'est habitué à cette nouvelle manière d'enseigner et d'apprendre et a découvert ses avantages. Il est difficile de dire quel est le meilleur mode d'apprentissage. Ça dépend de chacun. [Certains] ... préfèrent les cours en face à face. D'autres trouvent que l'apprentissage à distance est mieux, car moins stressant, mais ils disent qu'il ne faut pas qu'il y en ait trop non plus.

Un autre apprenant ajoute :

Maintenant que nous sommes habitués au mode d'apprentissage hybride, nous savons qu'il est possible de combiner l'enseignement en présentiel et en distanciel sans problème.

Les approches fondées sur l'utilisation d'outils numériques pour créer des contextes d'apprentissage des langues plus souples, mixtes et hybrides étaient naturellement envisagées depuis un petit moment avant l'apparition de la pandémie. Cependant, les commentaires des enseignants et des apprenants allant dans le sens de ceux qui sont rapportés ici favoriseront peut-être désormais l'acceptation de l'apprentissage en mode hybride, dans lequel certains apprenants sont présents en classe et d'autres assistent au même cours à distance, et de l'apprentissage mixte, dans lequel l'apprentissage repose, pour tous les apprenants, sur un mélange d'enseignement en face à face et d'enseignement à distance, et d'en faire des composantes normales de l'éducation aux langues. L'analyse des réponses a montré que les expériences décrites dans le cadre de l'enquête contiennent de nombreux éléments pour nourrir la réflexion sur un nouveau construct d'hybridité à mettre en œuvre dans l'organisation de l'apprentissage des langues à l'avenir.

Examinons d'autres exemples de ce qui a bien fonctionné et que les enseignants pourraient, par conséquent, vouloir conserver. Les commentaires sur le potentiel de certaines formes d'apprentissage hybride ou à distance confirment qu'ils sont désormais plus ouverts à l'idée d'intégrer de telles possibilités dans l'organisation de l'éducation aux langues à l'avenir.

La figure ci-dessous, établie sur la base du corpus des réponses des enseignants à l'enquête, met en évidence la concordance des commentaires à cet égard :

Les réponses traitant de ces aspects suggèrent également que lors des futures discussions fondées sur les résultats de l'enquête, il conviendra de se pencher sur les définitions et constructs exacts de l'apprentissage hybride et de l'apprentissage mixte, c'est-à-dire l'association

L'avenir se trouve devant nous, et il repose sur < l'apprentissage mixte >

Les technologies offrent de nouvelles possibilités pour < l'apprentissage mixte > *Elles favorisent incontestablement l'autonomie des apprenants.*

À l'avenir, certains cours en ligne développeront les approches fondées sur < l'apprentissage mixte > *tout en conservant certains aspects de l'apprentissage en ligne.*

d'activités d'apprentissage se déroulant à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, par opposition à un apprentissage se déroulant entièrement à distance, et sur ce qu'ils impliquent concrètement.

Le nombre de références concrètes à des exemples pratiques dans les réponses était relativement limité. En effet, les répondants ont surtout évoqué des exercices sur ordinateur, le travail en petits groupes, les clips vidéo, le recours à certaines applications spécifiques et certains travaux collaboratifs intéressants. Mais aucun n'a évoqué précisément d'approches didactiques et pédagogiques de scénarios d'apprentissage hybride qui soient réellement cohérentes ou globales. La figure précédente, qui ne contient que quelques exemples, a simplement vocation à montrer comment les commentaires des enseignants éclairent et étayent les conclusions générales présentées dans la dernière partie de cette publication.

Les conditions d'enseignement et d'apprentissage imposées pendant la situation d'urgence liée à la pandémie, notamment l'enseignement à distance, ont posé aux enseignants de langues des difficultés différentes par rapport aux enseignants des autres matières ; et les résultats des enquêtes réalisées auprès des enseignants et des apprenants laissent entendre qu'un assortiment différent, et peut-être plus varié et plus complet, d'activités et de ressources pédagogiques est nécessaire pour l'éducation aux langues. Les commentaires formulés par les enseignants de langues dans le cadre des enquêtes montrent que nombre d'entre eux pensent que l'on pourrait – et que l'on devrait

– s'appuyer sur l'expérience acquise pendant cette période pour enrichir l'éducation aux langues assurée en temps « normal » – un point de vue également exprimé par les apprenants dans le cadre de l'enquête réalisée en 2022, comme en atteste la réponse ci-dessous :

Nous pensons qu'à l'avenir, un mélange d'enseignement en classe et d'enseignement à distance serait l'idéal. Les tâches données aux élèves... seraient plus diversifiées, ce qui serait parfait.

Parmi les 50 termes qui reviennent le plus souvent dans les réponses des apprenants figurent des mots et expressions renvoyant au contexte social de l'apprentissage ou des espaces d'apprentissage, comme « classe », « salle de classe », « copains de classe », « à la maison » (école), « autres élèves », etc. Ils font souvent mention de l'importance de l'interaction et du contexte social dans l'apprentissage des langues, mais aussi d'exemples de pratiques positives dans l'apprentissage à distance et en mode hybride. Les apprenants évoquent également le potentiel des modes de collaboration et d'interaction souples, fondés sur le numérique, sur lesquels ils voudraient que leur apprentissage « normal » repose davantage, comme souligné dans la réponse citée plus haut, mais aussi dans les deux commentaires ci-dessous :

- **Observation d'un enseignant :**
La plupart de mes élèves ont aimé les cours en ligne, parce que j'ai utilisé une nouvelle méthodologie, mis en place plus de jeux interactifs et personnalisé les interactions.

- **Observation d'un apprenant :** *Le fait que nous avons plus de temps pour organiser nos notes et plus de liberté pour choisir le moment où nous voulions étudier... les exercices interactifs pendant les cours en ligne, c'était très bien.*

Ces points de vue concordent avec certaines des principales possibilités ayant toujours été associées aux outils numériques dans l'éducation aux langues. Les descriptions positives des expériences d'apprentissage interactives, en mode hybride et à distance, font souvent mention d'une plus grande souplesse dans les pratiques participatives et l'interaction en salle de classe et l'apprentissage collaboratif auto-dirigé, par exemple. Il conviendra de tenir dûment compte de cela dans la réflexion sur le rôle des outils numériques, au-delà de simples options pour l'auto-apprentissage et les devoirs soi-disant interactifs. Parmi les outils efficaces avec lesquels ils ont travaillé, les apprenants ont mentionné les jeux linguistiques (collaboratifs), un ensemble d'applications spécifiques pour l'apprentissage (des langues), dont Kahoot, et des ressources en ligne et des clips vidéo – autant d'exemples de ce qu'ils considèrent être les ingrédients fondamentaux d'approches de l'enseignement plus souples. L'un des apprenants a déclaré à cet égard :

« On aimait bien quand les professeurs nous proposaient des méthodes actives, comme des jeux, pour apprendre de nouveaux contenus, on avait l'impression de participer plus au cours. »

En outre, les apprenants ont réellement apprécié les outils qui favorisent l'apprentissage collaboratif et le travail en groupe et offrent une plus grande souplesse pour l'intégration d'espaces et de temps d'apprentissage différents, tout en permettant une utilisation plus intégrée des activités en classe et à la maison. Souvent, les enseignants élargissaient leur utilisation des dispositifs d'apprentissage en ligne en intégrant dans certaines activités des éléments de collaboration à distance avec des pairs étudiant dans d'autres classes, institutions ou même pays. Les apprenants ont trouvé ces exercices très utiles, comme le confirme le commentaire suivant :

Le fait de rencontrer en ligne, pendant les cours, des gens vivant dans le monde entier, ... comme des locuteurs natifs, par exemple ... [a contribué] à améliorer ... la prononciation.

Dans leurs réponses, de nombreux apprenants se sont déclarés favorables au mélange des méthodes et activités d'enseignement permettant, de leur point de vue, d'acquérir des compétences nouvelles et utiles et de gagner en autonomie. En attestent les commentaires ci-dessous :

Les technologies ont eu un impact ... positif sur l'apprentissage.

Nous avons amélioré nos compétences techniques, par exemple pour les réunions en ligne avec les professeurs après les cours, et nous avons appris à gérer notre temps, en essayant de mettre chaque minute à profit.

Pour certains apprenants, le fait de communiquer par des canaux numériques permet d'« avoir plus d'attention individuelle de la part de [leurs] professeurs ». Par conséquent, il conviendra peut-être de reconsidérer le véritable potentiel des outils numériques pour soutenir la collaboration, la communication et l'interaction lorsque l'on tirera les leçons des expériences d'enseignement et d'apprentissage vécues pendant la pandémie. Comme le souligne un enseignant :

Les choses qui sont importantes dans l'enseignement en classe, comme établir une relation, communiquer, discuter, définir ensemble des objectifs, veiller à la diversité des activités, donner un retour d'information efficace, etc., le sont tout autant, si ce n'est plus, dans l'enseignement à distance ou l'enseignement en mode hybride. Les technologies offrent de nouvelles possibilités, mais il ne faut pas en abuser.

Leçons pour l'avenir

Pour conclure, penchons-nous sur certaines des lignes directrices énoncées dans la Partie 4 de la présente publication, en nous concentrant sur les futures pratiques numériques dans l'éducation aux langues. Nous l'avons vu, les réponses aux

enquêtes données par les apprenants comme par les enseignants contenaient de nombreuses suggestions constructives concernant la manière dont l'enseignement et l'apprentissage des langues pourraient bénéficier de la « numérisation » en s'appuyant sur l'expérience acquise pendant la pandémie et les éclairages qu'elle a apportés. « Nous sommes désormais convaincus que les systèmes scolaires doivent être mis à jour et devenir plus interactifs », ont dit les apprenants. Les enseignants, quant à eux, ont souligné que l'« [é]ducation repose encore sur un modèle établi au XIX^e siècle », ajoutant qu'« il est grand temps que nous entrions au XXI^e siècle et que nous adoptions une approche plus en adéquation avec l'ère numérique et tous les bénéfices et opportunités qu'ils offrent pour aller de l'avant. »

L'un des enseignants a formulé la remarque suivante :

J'ai plutôt apprécié le fait de devoir me remuer les méninges et sortir de ma zone de confort ; cette expérience m'a amené à découvrir Zoom, à tester la classe inversée, à donner les instructions de façon extrêmement précise, ou à demander aux élèves de s'enregistrer plus souvent.

Un autre a fait observer que cette expérience :

... avait renforcé la confiance en eux des enseignants car, au début, ils étaient intimidés par le fait de devoir assurer des cours en ligne, et maintenant, ce sont des experts en la matière.

De la même manière, les apprenants ont déclaré que s'ils préféraient la salle de classe « réelle », les expériences d'apprentissage en ligne et en mode hybride leur avaient donné l'occasion de se rendre compte du fait que, dans de tels contextes,

... d'autres ressources [pouvaient être] plus interactives et les cours ... plus amusants.

Ainsi, les approches qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage des langues par une plus grande souplesse d'utilisation dans les salles de classe et l'intégration ciblée d'autres espaces d'apprentissage, tant virtuels que physiques, en dehors de la salle de classe, pour favoriser la

variété et l'efficacité dans l'apprentissage des langues, semblent de plus en plus soutenues et acceptées. Ces modalités d'enseignement et d'apprentissage doivent encourager un large éventail d'approches et permettre une utilisation ciblée de ressources, y compris de ressources en ligne, qui soient adaptées à divers groupes d'apprenants et à des conditions d'enseignement et d'apprentissage variables.

Pour assurer un tel enseignement et un tel apprentissage, il convient d'introduire des changements dans la formation professionnelle afin de doter les enseignants des compétences nécessaires pour adapter les objectifs des cours aux différents types de cours possibles et pour intégrer divers espaces d'apprentissage. Comme l'ont souligné les enseignants et les apprenants, il est également nécessaire, et de plus en plus, de savoir gérer efficacement la mixité des compétences des apprenants de langues, l'hétérogénéité de ces derniers et leurs besoins individuels, ainsi que des environnements d'apprentissage différents (en distanciel ou en présentiel). L'adaptabilité éducative doit être développée tant dans la formation initiale des enseignants que dans leur formation continue. Les réponses à l'enquête indiquent qu'en réalité, les enseignants sont plus que prêts à relever ces défis de façon créative, et qu'ils accueillent positivement les opportunités de formation et de travail en réseau. « Les enseignants ont collaboré pour trouver des solutions aux problèmes et ont assisté à des séminaires et à des cours gratuits organisés par des universités pour les aider à adapter l'enseignement qu'ils dispensaient en salle de classe à l'enseignement à distance, ou à se familiariser avec les nouveaux environnements d'enseignement et d'apprentissage en ligne. » La compétence numérique, qui comprend la gestion de plusieurs plateformes numériques, matériels en ligne, etc., s'est considérablement développée, tant au niveau des apprenants qu'à celui des enseignants. Cependant, dans leurs réponses, les enseignants demandent effectivement davantage « de possibilités de développement professionnel » ; ils considèrent que l'un des moyens pour développer leurs compétences professionnelles plus avant est d'assister à « une grande diversité de webinaires ».

La voie à suivre

Ce qui est clairement nécessaire, comme le confirment les réponses des enseignants et les recommandations figurant dans la Partie 4 de cette publication (Lignes directrices), c'est de définir, au niveau politique, des motifs clairs justifiant le recours à l'apprentissage à distance ou en mode hybride. Il faut aussi que les autorités éducatives veillent à ce que des dispositions pratiques et techniques soient prises pour pouvoir exploiter pleinement l'expérience et l'expertise acquises pendant la pandémie. Il convient également de soutenir davantage la conception et l'adaptation d'une plus grande diversité de ressources modulables pour l'apprentissage des langues, en particulier de ressources numériques, et de s'assurer que les enseignants et les apprenants sont en mesure de les utiliser dans leur contexte éducatif. C'est de cette manière que l'on parviendra à une intégration totale et véritablement normalisée des outils numériques dans l'éducation aux langues (Bax 2003 & 2011). Ces mesures de soutien permettront aux enseignants d'adapter rapidement les ressources et activités qu'ils utilisent au contexte d'apprentissage, comme lorsqu'il s'agit de passer d'un enseignement qui s'adresse à toute la classe à un travail par petits groupes ou dans des salles de réunion, et/ou de s'adapter à des apprenants qui présentent différents niveaux de compétence.

Pendant la pandémie, même les enseignants qui travaillent essentiellement selon des méthodes traditionnelles ont commencé à apprécier les défis et les possibilités liés à la conception et à la gestion d'approches de l'apprentissage des langues fondées sur des projets qui demandaient à la fois une interaction pendant le cours et un travail individuel ou des activités de groupe entre les cours. Les technologies ont joué un grand rôle dans ce processus, comme le souligne ce commentaire, extrait des réponses à l'enquête de 2021 :

Personnellement, je peux dire, après plus de 30 années d'enseignement en présentiel, que le passage à l'enseignement en ligne m'a contraint à réévaluer une bonne partie de mes pratiques en classe et a été pour moi l'occasion de faire preuve de créativité, ce qui

a été bénéfique pour moi et, je l'espère, pour les élèves. J'ai acquis un nouvel ensemble de compétences et finalement intégré l'énorme potentiel d'internet en tant que ressource. C'est également le cas pour la majorité de mes collègues.

Cependant, comme le suggèrent plusieurs apprenants dans leurs réponses à l'enquête de 2022, il est également important de définir clairement le rôle, l'objectif et la fonctionnalité choisie de chaque ressource/outil/application utilisé(e) aux fins de l'apprentissage à distance ou en face à face, et de les expliquer aux apprenants. Une bonne partie des commentaires de ces derniers laissent entendre que lorsqu'ils planifient des cours en distanciel ou en présentiel, par exemple, les enseignants devraient essayer d'éviter de ne sélectionner qu'une ou deux méthodes de travail collaboratif ou une seule technologie (« De façon générale, le recours aux salles de réunion était excessif, et pas particulièrement utile parce que ces réunions duraient trop longtemps et qu'on n'avait souvent plus rien à dire »).

Par conséquent, dans leurs futurs cours de langues, en particulier ceux qu'ils dispenseront à distance, il serait bon que les enseignants s'efforcent de trouver le juste équilibre entre des activités effectuées par toute la classe et des activités interactives en petits groupes, ou par binômes. Les activités et tâches menées régulièrement par petits groupes, que ce soit en présentiel ou en distanciel, exigent une approche intégrée de l'exploitation des outils numériques et de leur potentiel et doivent encourager la socialisation et l'apprentissage des langues en binômes comme complément à l'apprentissage avec l'ensemble de la classe. Les apprenants ont apprécié le fait de pouvoir développer leur capacité à apprendre pendant la pandémie, comme le montre la réponse ci-dessous :

J'ai dû prendre les rênes de mon apprentissage. C'était sympa d'utiliser les technologies pour travailler. Les activités en ligne... sont plus amusantes que les exercices des manuels. Les tâches écrites sont plus faciles à faire sous forme numérique.

Il n'est donc guère surprenant que plus de la moitié des enseignants ait déclaré avoir l'impression que les apprenants étaient devenus plus autonomes pendant les périodes d'apprentissage à distance. Les experts de l'éducation aux langues se penchent depuis quelque temps sur les concepts d'apprendre à apprendre et d'autonomie de l'apprenant en tant que facteurs clés dans l'apprentissage des langues ; et si l'on en juge par des réponses comme celles-là, les enseignants et les apprenants semblent tout à fait disposés à travailler régulièrement avec des outils numériques. Ils ont apprécié le fait de se familiariser avec des tâches, activités et ressources d'enseignement et d'apprentissage des langues qu'ils ne connaissaient pas forcément avant, telles que les applications d'apprentissage des langues, les jeux axés sur le vocabulaire et la grammaire, les dictionnaires en ligne ou les tâches interactives dans les manuels. Ils ont considéré qu'elles étaient utiles et pouvaient être mises en œuvre de façon productive dans le cadre de la scolarité « normale ». Cependant, toujours d'après les réponses des enseignants et des apprenants, des mesures vont être prises pour introduire ces technologies avec précaution, expliquer leurs objectifs et montrer comment elles fonctionnent. La littératie numérique dans le domaine de l'apprentissage des langues va souvent au-delà des compétences utilisées dans la vie quotidienne en dehors du contexte scolaire, et les compétences relatives à l'interaction dans les espaces numériques sont désormais intégrées dans l'ensemble des objectifs et résultats liés à l'apprentissage des langues, notamment dans le Volume complémentaire du CECR. En résumé, malgré les idées reçues, la littératie numérique n'englobe pas seulement les compétences nécessaires pour utiliser un ordinateur, mais aussi de nouvelles compétences fonctionnelles, socioculturelles et transformationnelles qui permettent aux gens de naviguer efficacement dans un monde de plus en plus multimodal et numérique (Mavridi, 2022: p. 50).

Parallèlement aux enquêtes du CELV/Forum pour le réseau professionnel menées par l'équipe présentée dans cette publication, un certain nombre d'autres enquêtes et projets de recherche à plus ou moins grande échelle ont

été menés dans le domaine de l'éducation aux langues. Certains d'entre eux, comme l'étude susmentionnée de Mavridi sur les expériences relatives à l'enseignement des langues pendant la pandémie de covid-19, qui a été récemment publiée par le British Council (2022) et qui a une portée similaire à celle de l'initiative du CELV/Forum pour le réseau professionnel, semblent, à première vue, avoir abouti à des conclusions semblables à celles des enquêtes dont il est question ici. Les aspects négatifs signalés sont pratiquement les mêmes que ceux exprimés par les enseignants et les apprenants. Il y est indiqué que bon nombre d'enseignants pensaient que les expériences qu'ils avaient faites pendant la pandémie de covid-19 pouvaient être porteuses de nouvelles opportunités pour l'apprentissage des langues en ligne et mixte après la pandémie, et que d'autres affirmaient qu'ils étaient désormais plus ouverts au changement et à l'innovation (Mavridi, 2022: pp. 9-10).

Conclusion

En résumé, pour autonomiser les enseignants et les apprenants de langues dans des contextes souples, il est nécessaire de choisir des méthodes qui soient adaptées aux espaces d'apprentissage, de décider de la manière d'utiliser et de combiner plusieurs environnements d'apprentissage, y compris le traditionnel espace de la salle de classe, et d'exploiter de façon appropriée et efficace une diversité d'outils et de ressources, tout en gérant convenablement la diversité des environnements d'apprentissage et les interactions qui en résultent. Dans son étude, Mavridi, qui renvoie à Carrier *et al.* (2017) et McRae (2020), souligne que la littérature confirmait déjà avant la pandémie que les apprenants avaient besoin d'une formation et d'un soutien pour acquérir les aptitudes cognitives, numériques et intellectuelles qui leur permettraient de s'approprier leur apprentissage numérique (Mavridi, 2022: p. 45). Les enseignants auraient eux aussi besoin d'une formation, qui, au-delà de leur transmettre de simples compétences méthodologiques, devrait être essentiellement axée sur l'action pédagogique et éducative. Comme le montre cette réponse collectée dans le cadre de notre enquête, les enseignants et les

apprenants ont commencé à apprécier le fait que « ...les technologies font partie intégrante de nos vies quotidiennes, et de l'éducation aussi ... nous avons ... désormais ... des outils formidables entre les mains. Ils peuvent rendre l'enseignement [plus] motivant, intéressant, agréable... »

Ce qu'il faudrait maintenant, c'est un effort concerté dans l'enseignement des langues pour exploiter le véritable potentiel de l'apprentissage numérique et pour favoriser l'ensemble des compétences pratiques, l'infrastructure et les approches théorique et pédagogique nécessaires à tous les niveaux.

Dès 2006, Bax a identifié comme élément essentiel d'une véritable normalisation le fait que les enseignants ont besoin d'un soutien bienveillant, tant sur le plan technique que pédagogique ; ils doivent pouvoir renforcer leurs compétences dans un climat bienveillant et, sans doute, un esprit de collaboration. Ils doivent avoir accès à des équipements informatiques qui soient organisés de façon à faciliter l'intégration d'activités informatiques et d'activités classiques (Chambers & Bax 2006: p. 477). Cela reste vrai aujourd'hui, comme le confirment les résultats de l'enquête. Pour répondre à ces besoins, une première étape pourrait consister à permettre aux enseignants, dans le cadre de la formation professionnelle et de l'apprentissage par les pairs, de développer leur expérience des nombreuses possibilités numériques et non numériques existantes dans les contextes éducatifs, de comparer ces expériences et d'y réfléchir, d'examiner des théories pertinentes, ainsi que leurs implications concrètes, et ainsi d'opérer des choix éclairés parmi une gamme plus large et plus riche d'options dans leur enseignement et leur apprentissage.

J'ai découvert l'importance d'internet et ... des ressources en ligne, que j'utilisais rarement avant. J'ai acquis plein de nouvelles compétences.

En tant qu'enseignants ... nous devons continuer de travailler [et mettre] à profit toutes les ressources et tous les dispositifs qui nous paraissent utiles, en fonction de la situation : l'enseignement/l'apprentissage en face à face

et à distance doivent obligatoirement être combinés dans un but précis ...

Ainsi, il semblerait que la pandémie ait eu pour conséquence positive d'ouvrir la communauté des enseignants de langues à l'utilisation des outils numériques dans sa pratique.

Bibliographie

Bax S., « CALL – past, present and future », *System*, 31, 2003, pp. 13-28.

Bax S., « Normalisation revisited: The effective use of technology in language education », *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 1.2, 2011, pp. 1-15.

Carrier M., Damerow R. M., Bailey K. M. (éds.). *Digital language learning and teaching: Research, theory, and practice*. Routledge, Londres, 2017.

Chambers A., Bax St., « Making CALL work: Towards normalization », *System*, 34, 2006, pp. 465-479.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Strasbourg, 2021.

Davies G., Otto S. E. K., Rüschoff B., « Historical perspectives on CALL », in Thomas M., Reinders H. et Warschauer M. (éds.), *Contemporary computer-assisted language learning*, Bloomsbury Academic, Londres et New York, 2013, pp. 19-38.

Mavridi S., *Language teaching experiences during covid-19*, British Council, 2022.

Les défis liés à l'évaluation de l'apprentissage des langues

José Noijons

Introduction

L'un des principaux éléments révélés par l'initiative relative à la covid-19 est que, si l'évaluation est considérée comme essentielle, elle a posé d'importantes difficultés aux apprenants, aux enseignants et aux institutions en cette période où l'éducation aux langues a dû se dérouler en grande partie en ligne. Dans de nombreux pays, des examens nationaux externes ont été annulés ou organisés en ligne. Le volume du contenu enseigné dans les différentes matières a diminué, et les critères d'évaluation ont été adaptés. En outre, des irrégularités ont été signalées, mettant en question la validité et la fiabilité des examens.

Étant donné que des défis similaires risquent de se poser à l'avenir, il a été décidé, dans le cadre du projet de formation et de conseil RELANG⁵, de mettre au point des méthodes pour compléter les examens nationaux externes par des méthodes d'évaluation alternatives, mises en œuvre en classe. Même si ces nouvelles méthodes ont une fonction formative, nous nous concentrerons ici sur leur fonction et leur utilisation sommatives.

5 Le projet RELANG – « Relier les curricula, les tests et les examens de langues au Cadre européen commun de référence » – s'inscrit dans une initiative cofinancée par l'Union européenne et le Centre européen pour les langues vivantes. Des informations complémentaires sont disponibles à l'adresse suivante : <https://relang.ecml.at/>

L'accent sera mis sur les compétences que les apprenants ont pu démontrer en classe, plutôt que dans le cadre d'un examen externe organisé un jour précis. Ces méthodes d'évaluation alternatives ont beaucoup été utilisées pendant la pandémie de covid-19. Dans le présent document de réflexion, nous traiterons de cette question en nous rapportant au CECR et à son Volume complémentaire.

Qu'est-ce que l'évaluation alternative ?

Aux fins du présent document, l'expression « évaluation alternative » renvoie aux méthodes permettant de remplacer les évaluations externes. Pendant la pandémie de covid-19, les méthodes d'évaluation alternatives ont souvent remplacé les examens externes prévus à des moments précis de l'apprentissage, car il n'était pas possible de faire passer les tests et examens en présentiel, et leur organisation en ligne était compliquée. L'évaluation alternative se veut également sommative dans le sens où elle est complémentaire à l'évaluation sommative, qui « contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang » (Éditions Didier, 2001: p. 141).

L'avantage de l'évaluation alternative est qu'elle peut consister en une grande diversité de tâches de la vie réelle ou de situations authentiques. Certains ont attiré l'attention sur le fait que l'expression « évaluation alternative » :

... pouvait avoir plusieurs connotations négatives, qui pourraient rendre son acceptation difficile, et, par la suite, empêcher sa mise en œuvre dans les cours d'anglais langue étrangère/langue seconde. Ainsi, le mot « alternatif » laisse notamment entendre que les formes d'évaluation en question reposent sur des processus totalement nouveaux, qui n'ont pas été testés ni validés par la recherche, et que la construction des tests, la mise en œuvre et la prise de décision ne reposent pas sur des approches rigoureuses. (Al-Mahrooqi et al., 2018: pp. 1-2)

Il convient, lors de la conception de matériels destinés à l'évaluation alternative, de prendre en compte ces connotations négatives et de veiller à ce que ces matériels soient conformes aux normes de validité et de fiabilité. Cependant, il ne serait pas non plus réaliste de penser que (tous) les tests standardisés respectent ces normes.

Validité et fiabilité de l'évaluation alternative

L'évaluation alternative est souvent considérée comme une forme d'évaluation formative, cette notion étant décrite comme suit dans le CECR :

... un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'y inclure l'information non quantifiable fournie par des interrogations et des entretiens. (Éditions Didier, 2001: p. 141)

Ce dernier aspect de l'évaluation formative, à savoir « l'information non quantifiable » (le retour d'informations, les notes et commentaires des enseignants et autres preuves des acquis des apprenants), est souvent considéré comme l'une

des principales différences avec l'évaluation externe. Il constitue même un argument pour ne pas utiliser les résultats obtenus dans le cadre de l'évaluation formative aux fins de l'évaluation sommative, car ces éléments peuvent être trop subjectifs et biaisés ; et c'est d'ailleurs peut-être l'une des principales raisons pour lesquelles les examens externes ont été mis en place.

La caractéristique la plus importante de l'évaluation formative est qu'elle permet aux apprenants d'obtenir un retour d'information sur la réussite de l'apprentissage et de l'enseignement, et à l'enseignant de constater les progrès de chaque apprenant. Les évaluations alternatives permettent aussi d'obtenir ce type de « preuves » et pourraient donc être considérées comme faisant partie de l'évaluation formative. Cette approche combinée ou plurielle de l'évaluation s'inscrit dans une tendance actuelle selon laquelle l'évaluation aux fins de l'apprentissage est plus importante que l'évaluation de l'apprentissage, que visent les évaluations externes. Même si, actuellement, les tests et examens ont bien plus de poids en tant que preuves des compétences et des qualifications des apprenants, il est fort possible que l'évaluation alternative soit plus bénéfique pour l'apprentissage que ne le sont les tests pratiqués à la fin d'un processus d'apprentissage.

Améliorer la validité et la fiabilité de l'évaluation alternative

Si les examens sont complétés, voire remplacés, par des évaluations pratiquées par les enseignants, comment la validité et la fiabilité de ces dernières peuvent-elles être garanties ? Comment peut-on collecter des preuves valables et fiables, reliées au CECR, des acquis des apprenants de langues ? Nous sommes en mesure de montrer que l'évaluation alternative permet de collecter des preuves plus nombreuses et plus pertinentes et qu'elle peut couvrir plus d'aspects de l'apprentissage des langues que les examens externes. Reste cependant à garantir que les preuves ainsi collectées sont tout aussi valables et fiables que celles que l'on peut collecter dans le cadre des examens externes. La pandémie de

covid-19 a mis en évidence le fait que lorsqu'il n'est pas possible d'administrer des examens externes, il peut être nécessaire de recourir à des méthodes d'évaluation alternatives pour recueillir les preuves dont on a besoin.

Types d'évaluation alternative

Les types d'évaluation alternative les plus souvent utilisés sont les portfolios, les journaux et carnets de bord, les dossiers, les notes des enseignants, les réunions entre pairs et entre les enseignants et les apprenants, les enregistrements audiovisuels, les listes de repérage et les auto-évaluations. À l'évidence, la plupart de ces méthodes peuvent difficilement être employées dans le cadre d'examens externes ponctuels. Elles ont pour point commun d'évaluer le comportement des apprenants sur une période plus longue que les examens externes.

Décrivons brièvement certaines des méthodes d'évaluation alternative évoquées ci-dessus.

Les portfolios

Dans le domaine de l'éducation, un portfolio désigne un recueil d'échantillons de travaux des apprenants qui est souvent utilisé pour prouver les progrès accomplis par ces derniers dans leur apprentissage. Ils peuvent y consigner des activités d'apprentissage, des idées et des réflexions. Généralement, ces sont les apprenants eux-mêmes qui décident de ce qu'ils veulent y faire figurer. Ainsi, un portfolio peut contenir les divers documents énumérés précédemment. On en distingue différents types, comme les portfolios personnels, les portfolios d'archivage, les portfolios de groupe, les portfolios thématiques et les portfolios pluriannuels.

Le Portfolio européen des langues (PEL) est un type spécifique de portfolio. Toutefois, au départ, il n'a pas été conçu comme un outil d'évaluation. Il peut s'avérer très utile en ceci qu'il contient des informations sur l'expérience d'un apprenant et des preuves concrètes de ses acquis dans la langue étrangère concernée, nous l'avons vu. « Le PEL remplit deux fonctions :

1. *Une fonction de présentation.* À l'instar du portfolio de l'artiste, le PEL témoigne des compétences, en l'occurrence langagières, de son titulaire. Loin de remplacer les certificats et diplômes officiellement décernés, le PEL vient s'y ajouter en présentant des informations supplémentaires sur l'expérience de son propriétaire et des justificatifs concrets de ce qu'il a réalisé dans la langue étrangère apprise.
2. *Une fonction pédagogique.* Le PEL est également étudié pour rendre la procédure d'apprentissage d'une langue plus transparente aux apprenants, les aidant ainsi à développer leur capacité de réflexion et d'auto-évaluation et leur permettant aussi progressivement de prendre de plus en plus en charge leur propre apprentissage. » (Little et Perclová, 2001)

Le tableau ci-dessous indique l'utilité que les portfolios nous semblent présenter dans le cadre de l'évaluation alternative.

| Type d'évaluation | Utilité |
|---|---------|
| Formative | ++ |
| Complémentaire à l'évaluation sommative externe | + |
| Substitutive à l'évaluation sommative externe | - |

Dossiers empiriques et commentaires consignés des enseignants

Worley (2001) définit les « dossiers empiriques » comme des recueils d'observations écrites sur les apprenants et les progrès réalisés dans leur apprentissage. Les notes des enseignants aux apprenants, qu'elles consistent en des critiques ou en des encouragements, et les notes des apprenants aux enseignants devraient également être consignées dans ces dossiers, de même que les remarques des enseignants sur les copies des apprenants. Ce type d'enregistrement des progrès des apprenants est extrêmement utile

dans les phases formatives de l'éducation. Il serait toutefois trop « empirique » aux fins de l'évaluation sommative.

| Type d'évaluation | Utilité |
|---|---------|
| Formative | ++ |
| Complémentaire à l'évaluation sommative externe | + |
| Substitutive à l'évaluation sommative externe | - |

Enregistrements audio et vidéo

Comme le soulignent Al-Mahrooqi et al. (2018: p. 4) :

dans les enregistrements audiovisuels réalisés dans les cours de langues, l'enseignant et/ou les apprenants enregistrent la réalisation de diverses tâches qui nécessitent l'utilisation de la langue étrangère dans un contexte authentique ou de la vie réelle. Ces enregistrements sont idéaux pour garder une trace des compétences des apprenants en production orale et en compréhension de l'oral. Ils permettent aussi aux apprenants de montrer un certain nombre d'aptitudes supérieures de réflexion et, le cas échéant, leur connaissance de conventions socio-culturelles dans la langue cible. Les enregistrements présentent surtout les avantages (a) d'être très motivants pour les apprenants, (b) de permettre aux enseignants de comparer les performances d'un apprenant à différents stades de son apprentissage et à repérer facilement les progrès significatifs dans la maîtrise de la langue et (c) de donner aux apprenants la possibilité de démontrer leurs compétences en production orale et en présentation sans la pression liée au fait d'être interrogés devant une classe entière.

Comme les dossiers empiriques, ce type de consignation des performances et progrès des apprenants est très utile dans les phases formatives de l'éducation. Si l'évaluation est menée de façon valable et fiable, elle peut

également être utile aux fins de l'évaluation sommative, en particulier dans les cas où la production orale n'est pas évaluée dans le cadre d'un examen externe organisé à une date précise.

| Type d'évaluation | Utilité |
|---|---------|
| Formative | ++ |
| Complémentaire à l'évaluation sommative externe | ++ |
| Substitutive à l'évaluation sommative externe | -/+ |

Listes de repérage, échelles et grilles de notation

Citant un certain nombre d'auteurs, Worley (2001) établit la distinction suivante entre les divers outils d'évaluation, tels que les listes de repérage, les échelles de notation et les grilles de notation :

- Les listes de repérage permettent d'évaluer la présence ou l'absence d'un comportement particulier, d'une spécificité, d'une aptitude ou d'une caractéristique. Les listes simples n'exigent de l'observateur que de déterminer si l'item en question a été observé ou non chez l'apprenant en cochant la case correspondante. (Worley, 2001: p. 3)
- Les échelles de notation sont des listes de repérage qui exigent de l'observateur qu'il décide de la mesure dans laquelle le comportement en question a été exécuté en mettant des notes sur échelle allant de « dans une grande mesure » à « dans une faible mesure ». (Worley, 2001: p. 3)
- Les grilles de notation sont des outils de notation qui énumèrent les critères à respecter pour une tâche donnée et contiennent des gradations relatives à la qualité pour chaque critère, allant d'« excellent » à « médiocre ». Elles permettent de montrer clairement les attentes de l'enseignant et aident les apprenants à évaluer de façon plus réfléchie la qualité de leur propre travail et de celui des autres. Elles réduisent aussi le temps que

passent les enseignants à évaluer les travaux des apprenants et leur permettent de gérer les classes hétérogènes et d'expliquer facilement les évaluations des apprenants aux parents. (Worley, 2001: p. 3)

Le recours à des listes de repérage, des échelles et des grilles de notation peut donc se révéler très utile tant pour l'évaluation formative que pour l'évaluation sommative (externe). Nous reviendrons sur la mise au point de tels outils dans l'annexe au présent document de réflexion.

| Type d'évaluation | Utilité |
|---|---------|
| Formative | ++ |
| Complémentaire à l'évaluation sommative externe | ++ |
| Substitutive à l'évaluation sommative externe | + |

Journaux, carnets de bords et dossiers

D'après Al-Mahrooqi et Denman,

des journaux, carnets de bord et dossiers peuvent être mis en place en tant que méthode d'évaluation alternative se présentant sous différentes formes, que ce soit la consignation quotidienne des progrès des apprenants, la tenue de journaux plus généraux portant sur la vie des apprenants, la constitution de dossiers sur les questions et les événements d'actualité, le recueil d'échantillons écrits tout au long du curriculum, etc. Les journaux, carnets de bord et dossiers incitent les apprenants à réfléchir à la fois à ce qu'ils ont appris et à la manière dont ils l'ont appris, pour établir des liens à travers le curriculum et développer une connexion avec leur enseignant qui peut approfondir leur relation tout en guidant, potentiellement, leur futur apprentissage. (2018: p. 4)

| Type d'évaluation | Utilité |
|---|---------|
| Formative | ++ |
| Complémentaire à l'évaluation sommative externe | + |
| Substitutive à l'évaluation sommative externe | - |

Réunions

Les réunions sont des occasions, pour les parties prenantes, de travailler ensemble. Comme le souligne Worley (2001), plusieurs types de réunion peuvent se dérouler dans le cadre scolaire. Une réunion entre pairs, par exemple, est une réunion de cinq à six apprenants qui se regroupent pour évaluer les travaux écrits des participants. Les apprenants sont censés s'apporter de l'aide, des retours d'information et des idées dans une ambiance bienveillante, avant de rendre leurs devoirs à l'enseignant pour qu'il les note.

La réunion entre l'enseignant et l'apprenant a pour but d'assurer une communication essentielle entre eux autour des progrès éducatifs de l'apprenant. Ces réunions ont généralement lieu au niveau de l'enseignement secondaire, dans le cadre du programme d'orientation, où, en plus des questions scolaires, il est possible de discuter de problèmes d'ordre affectif. À mesure qu'ils en acquièrent la capacité, les apprenants devraient prendre la responsabilité de consigner les progrès qu'ils accomplissent dans leurs activités scolaires et autres. Tous les autres outils d'évaluation alternative, comme les portfolios, les journaux ou les enregistrements devraient être apportés à ces réunions.

La mesure dans laquelle les réunions peuvent être utiles pour évaluer l'acquisition de compétences en langues par les apprenants est discutable ; en revanche, elles peuvent certainement motiver les apprenants à trouver des moyens d'améliorer leurs compétences.

| Type d'évaluation | Utilité |
|---|---------|
| Formative | + |
| Complémentaire à l'évaluation sommative externe | -/+ |
| Substitutive à l'évaluation sommative externe | -/+ |

Les tâches et l'évaluation alternative

Souvent, les activités que les enseignants mettent en œuvre en classe aux fins de l'évaluation alternative visent davantage à amener les apprenants à réaliser des tâches pertinentes et à les familiariser à des situations linguistiques importantes de la vie réelle qu'à collecter des informations (valables et fiables) sur leurs compétences. Cette évaluation formative peut se révéler insuffisante pour éclairer les parties prenantes sur la mesure dans laquelle les apprenants ont atteint les objectifs d'apprentissage énoncés dans le curriculum ou satisfait aux critères minimaux. Plus précisément, l'évaluation formative peut ne pas générer suffisamment d'informations pour déterminer si un apprenant peut véritablement faire (par exemple) ce que son portfolio indique qu'il est capable de faire. Par conséquent, une tâche n'est pas une évaluation en soi, mais simplement un outil permettant d'obtenir la preuve des compétences d'un apprenant. Il en va de même pour les portfolios. Le produit qui résulte de la tâche ou de la performance, ou celui qui est intégré dans le portfolio, doit être évalué en s'appuyant sur une procédure de notation, qu'il s'agisse d'une échelle de notation, d'une évaluation globale ou de toute procédure pertinente et pratique.

Les procédures de notation doivent répondre à un certain nombre de critères de validité, de fiabilité et de pertinence pour la tâche. Elles dépendent essentiellement de la situation dans laquelle les tâches sont administrées et de la nature de l'évaluation (formative ou sommative), ainsi que de la qualité des orientations et de la formation dont ont bénéficié les personnes chargées de la notation. Nous proposons, dans l'annexe à ce document de réflexion, quelques instruments de

notation (génériques) pouvant être utilisés dans le cadre de l'évaluation alternative.

Conclusion

L'évaluation formative joue un rôle important dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Lors de la récente épidémie de covid-19, les résultats obtenus dans le cadre de l'évaluation formative ont été utilisés à des fins sommatives pour compenser l'absence d'examens externes organisés à des dates précises, ce qui a posé certains problèmes de validité et de fiabilité. En effet, ces résultats n'ont pas été collectés à des fins sommatives et peuvent donc être invalides pour cette raison même. Nous avons constaté que la plupart des tâches que les enseignants donnent à leurs apprenants ne comportent pas clairement de composante d'évaluation, ou que l'évaluation est plutôt générale et personnelle et ne se prête pas à des comparaisons fiables entre les performances des apprenants. Dans les évaluations formatives classiques, cela ne pose peut-être pas tellement problème ; mais si l'évaluation alternative doit compléter, voire remplacer, l'évaluation sommative externe, elle doit reposer sur des procédures d'évaluation valables et fiables.

Le recours aux différents types d'évaluation alternative, mis en œuvre en classe à des fins à la fois formatives et sommatives, pourrait être renforcé si l'on accordait davantage d'attention à la question de la validité et de la fiabilité de ces évaluations. Même si les évaluations sommatives externes seront toujours nécessaires, leur validité pourrait être améliorée par des informations supplémentaires recueillies au moyen d'une évaluation alternative de bonne qualité.

Bibliographie

Al-Mahrooqi R., Denman C., « Alternative assessment », in Liontas J. I. (éd.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, John Wiley & Sons, Hoboken, Vol. 9, 2018, pp. 1-6, DOI : 10.1002/9781118784235.eelt0325.

Bachman L., Palmer. A., *Language testing in practice*, Oxford University Press, Oxford, 1996.

Brown J. D., Hudson T., « The alternatives in language assessment », *TESOL Quarterly*, 32(4), 1998, pp. 653-675.

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Éditions Didier, Paris, 2001.

Little D., Perclová R., *Le portfolio européen des langues : guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2001.

Lynch B., Shaw P., « Portfolios, power, and ethics », *TESOL Quarterly*, 39, 2005, pp. 263-297.

Worley T. M., *Alternative assessment: Methods to make learning more meaningful*, College of Education, Armstrong Atlantic State University, Savannah, GA, 2001, <http://k12s.phast.umass.edu/stemtec/pathways/Proceedings/Papers/Worley-p.doc>.

Annexe

Exemples d'instruments de notation

L'évaluation alternative doit être valable et fiable. Si elle a vocation à compléter, voire à remplacer les tâches d'évaluation sommative, il ne fait aucun doute qu'elle doit s'accompagner de procédures de notation valables et fiables elles aussi. On trouvera ci-dessous plusieurs exemples d'instruments de notation fournis par Jana Béréšová, puis modifiés en profondeur par l'équipe du projet RELANG. Ces échelles peuvent être utilisées pour diverses tâches d'évaluation, essentiellement à des fins formatives pour certaines, à des fins sommatives pour d'autres, ou pour les deux.

Liste de repérage

La liste de repérage ci-dessous peut être utilisée aux fins du retour d'information de l'enseignant, de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs.

| Critères de notation | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| L'objectif de l'auteur est-il clair ? | | |
| Le sujet est-il couvert en totalité ? | | |
| L'objectif communicationnel de la tâche est-il atteint ? | | |
| Y a-t-il un début pertinent ? | | |
| Trouve-t-on, dans chaque paragraphe, une idée principale ? | | |
| Y a-t-il une conclusion pertinente ? | | |
| Les phrases sont-elles toutes complètes ? | | |
| Le vocabulaire est-il employé de façon appropriée ? | | |
| La grammaire est-elle employée de façon appropriée ? | | |

Échelle de notation 1

L'échelle ci-dessous peut être utilisée de façon formative ou sommative à la fin d'une période d'apprentissage. Elle contient un certain nombre de critères pertinents pour l'évaluation de la participation de chaque apprenant à une discussion de groupe.

| Critères d'évaluation | Évaluation | | | |
|---|------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Interagit avec tous les membres du groupe pendant la tâche | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Reste en lien avec d'autres membres du groupe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Se montre disposé-e à changer de point de vue | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Exprime son appréciation des contributions des autres | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Emploie différentes structures (ciblées dans l'enseignement) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Emploie un vocabulaire diversifié (ciblé dans l'enseignement) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| A une prononciation compréhensible | 1 | 2 | 3 | 4 |

1 = attesté par peu d'éléments ;
4 = attesté par beaucoup d'éléments

Échelle de notation 2

L'échelle de notation ci-dessous repose sur une approche plus globale : elle associe un certain nombre de caractéristiques relatives à divers niveaux de compétence.

| Score | Descriptions de la prestation |
|----------|--|
| 5 | Devoir bien organisé, comportant très peu de fautes de grammaire susceptibles de gêner la compréhension. Utilisation appropriée d'un vocabulaire varié. Pleinement compréhensible. |
| 4 | Problèmes mineurs dans le contenu et/ou l'organisation. Quelques fautes de grammaire et mauvais choix lexicaux auxquels il faut faire attention. Globalement compréhensible. |
| 3 | Malgré quelques problèmes évidents dans le contenu et/ou l'organisation, la majeure partie du devoir est compréhensible. Certaines fautes évidentes de grammaire et erreurs dans le choix du vocabulaire indiquent que les compétences en langue doivent être développées. |
| 2 | Problèmes importants dans le contenu et/ou l'organisation. Le devoir est parfois difficile à comprendre. Les erreurs de grammaire et de vocabulaire sont fréquentes et gênantes. Difficile à comprendre. |
| 1 | Contenu et organisation peu clairs. Problèmes de grammaire et de vocabulaire très importants qui gênent beaucoup la compréhension. |

Grille de critères 1

La grille de critères ci-dessous est similaire à l'échelle de notation 2. Elle aide les enseignants à faire rapport aux apprenants, aux parents et à d'autres parties prenantes en des termes plus concrets que simplement « très bien », « satisfaisant », etc.

| Évaluation | Descriptions de la prestation |
|---------------------|---|
| Très bien | Décrit la plupart des éléments de l'histoire (personnages, contexte, début, milieu et fin de l'histoire) à l'écrit. Emploie un vocabulaire correct et efficace. Emploie généralement les bonnes structures. Relie les idées entre elles en choisissant les connecteurs appropriés. |
| Bien | Raconte l'histoire de façon précise, en donnant quelques détails. Emploie un vocabulaire suffisamment varié, à bon escient la plupart du temps. Emploie régulièrement les bonnes structures. Utilise parfois des connecteurs pour relier les idées entre elles. |
| Satisfaisant | Mentionne quelques éléments de l'histoire à l'écrit. Emploie un vocabulaire trop peu varié, et pas toujours à bon escient. Emploie de temps en temps les bonnes structures. Relie de temps en temps les idées entre elles. |
| À améliorer | Échoue à décrire clairement à l'écrit la plupart des éléments de l'histoire. Emploie un vocabulaire limité, avec certaines imprécisions. Emploie rarement les bonnes structures. Relie rarement les idées entre elles. |

Grille de critères 2

La grille ci-dessous est une grille de critères analytique, qui décrit différents aspects des compétences en langue. Elle peut être utilisée dans le cadre tant de l'évaluation formative que de l'évaluation sommative. Cependant, si elle est employée à des fins sommatives, il convient, pour chaque critère, de préciser le niveau minimum que l'apprenant doit atteindre pour être admis à l'examen.

| Critère | À améliorer | Satisfaisant | Bien | Très bien |
|--|--|---|---|---|
| Description des éléments de l'histoire | Échoue à décrire clairement à l'écrit la plupart des éléments de l'histoire. | Mentionne quelques éléments de l'histoire à l'écrit. | Raconte l'histoire de façon précise, en donnant quelques détails. | Décrit la plupart des éléments de l'histoire (personnages, contexte, début, milieu et fin de l'histoire) à l'écrit. |
| Vocabulaire | Emploie un vocabulaire limité, avec certaines imprécisions. | Emploie un vocabulaire trop peu varié, et pas toujours à bon escient. | Emploie un vocabulaire suffisamment varié, à bon escient la plupart du temps. | Emploie un vocabulaire correct et efficace. |
| Grammaire | Emploie rarement les bonnes structures. | Emploie de temps en temps les bonnes structures. | Emploie régulièrement les bonnes structures. | Emploie généralement les bonnes structures. |
| Cohésion et cohérence | Relie rarement les idées entre elles. | Relie de temps en temps les idées entre elles. | Utilise parfois des connecteurs pour relier les idées entre elles. | Relie les idées entre elles en choisissant les connecteurs appropriés. |

Bien-être et autonomie des apprenants

Richard Rossner et Frank Heyworth

Introduction

Il est essentiel de veiller au bien-être des apprenants si l'on veut leur permettre de se sentir à l'aise dans les environnements d'apprentissage, de tirer pleinement profit des opportunités éducatives qui s'offrent à eux et de développer leur capacité à apprendre en autonomie dans la salle de classe et en dehors de celle-ci. Certains aspects des compétences liés au bien-être, tels que les attitudes socio-psychologiques positives, un niveau élevé de conscience de sa santé physique et mentale et la capacité à gérer ses émotions, figurent désormais parmi les compétences globales ou transversales inscrites dans les programmes scolaires dans de nombreux pays.

Mais comment les enseignants de langues peuvent-ils s'y prendre face à des classes de 30 élèves ou plus pour soutenir chaque apprenant et améliorer son bien-être, de sorte à lui permettre de s'épanouir même dans des situations telles que les confinements dus à la pandémie de covid-19 ? Le présent document de réflexion examine la façon dont, en raison de ces confinements, une attention encore plus grande que dans des conditions d'enseignement « normales » a été portée au bien-être des apprenants et à leur capacité à suivre. Il se penchera également sur

l'importance de l'autonomie de l'apprenant dans toutes les situations d'apprentissage des langues et sur la manière dont l'autonomie de l'apprenant contribue à son bien-être.

Que peuvent faire les enseignants de langues pour améliorer le bien-être des apprenants ?

Comme le souligne Mercer (2021: p. 16), le bien-être des apprenants fait l'objet d'une attention croissante mais, globalement, il y a encore énormément de choses que l'on ne sait ou ne comprend pas quant à ce qui y contribue, son lien avec l'apprentissage d'une langue en particulier et la meilleure façon de le promouvoir, concrètement, parallèlement aux compétences en langues. Dans son cadre de référence sur les « compétences transposables » que tout enfant doit acquérir pendant sa scolarité, l'Unicef définit les « compétences émotionnelles », comme l'un des trois principaux domaines de compétence, les deux autres étant les « compétences cognitives » et les « compétences sociales » (Unicef, 2019: p. 10). Les compétences émotionnelles sont des compétences qui ont trait à la compréhension et à la gestion de ses propres émotions, du stress, à la compréhension des émotions d'autrui, ainsi qu'à la capacité de ressentir de l'empathie.

Dans leurs réponses aux enquêtes menées par le CELV, les enseignants et les apprenants de langues ont évoqué des questions relevant du bien-être des apprenants, notamment les sentiments d'isolement et le manque de contact social avec les camarades de classe et les amis pendant les périodes de confinement et d'apprentissage à distance. Dans le cadre de l'enquête de 2021, les répondants (essentiellement des enseignants) s'étaient vu poser la question suivante : « Selon vous, quels sont les difficultés les plus importantes auxquelles l'éducation aux langues s'est heurtée pendant la pandémie, et auxquelles il faudra remédier à l'avenir? ». Plusieurs répondants ont parlé du bien-être des apprenants. Voici deux exemples de réponse :

Comment créer un environnement d'apprentissage qui aide les apprenants (et les enseignants) à faire encore mieux face à la solitude et au stress, étant donné que ce sont là deux problèmes importants pendant un confinement. Le bien-être influe beaucoup sur les résultats de l'apprentissage (et de l'enseignement).

L'inclusion ; les apprenants présentant des difficultés d'apprentissage ; les apprenants démotivés ; les questions liées à la colère et à la dépression ; l'absence de contacts sociaux ; apprendre à gérer les forts sentiments envers les autres sans se laisser déborder ; l'acquisition des compétences sociales.

Certains groupes d'apprenants ayant répondu au questionnaire de l'enquête intitulée « La voix des apprenants » à l'issue d'une discussion avec leurs camarades de classe ont trouvé des côtés positifs à l'apprentissage à distance, comme le fait de ne pas avoir à faire le trajet jusqu'à l'école et de pouvoir dormir un peu plus ; mais ils ont aussi fait écho aux commentaires des enseignants concernant le bien-être, comme le montrent les trois réponses ci-dessous :

On ne voyait pas nos amis, ils nous manquaient beaucoup. On se sentait seuls.

Je me sentais triste, isolé et seul. Ma vue a baissé, et maintenant, j'ai besoin de lunettes.

Parfois, je ne comprenais pas ce que le professeur attendait de moi.

Les rencontres physiques avec nos amis nous manquaient, nous manquions de motivation, nous avions trop de distractions à la maison, et nous passions 8 heures par jour sur les écrans, dans une mauvaise position parce que nous étions mal assis, c'était stressant.

Ces types de sentiments ne concernent pas uniquement l'apprentissage en ligne ou à distance : selon l'âge des apprenants, il peut souvent y avoir des hauts et des bas à l'école dans les relations sociales avec les camarades de classe. Le harcèlement est un exemple extrême de « bas », qui peut sérieusement affecter le bien-être, voire la santé mentale des apprenants ; cependant, même des relations normales avec les pairs peuvent être source d'anxiété. Certes, le mal-être individuel des apprenants peut aussi avoir de nombreuses autres causes, liées à l'environnement familial, à un manque de confiance en soi, à un mal-être physique, etc. Mais la détresse peut aussi résulter de ce qui se passe dans leur apprentissage, comme le fait de ne pas arriver à comprendre ce que l'enseignant explique, d'avoir reçu une mauvaise note à un contrôle, d'avoir entendu une remarque négative de la part d'un camarade de classe ou d'avoir le sentiment de ne pas être capable de suivre ou d'être à la traîne.

L'un des avantages de l'éducation aux langues est que les apprenants doivent pratiquer la langue étudiée à l'oral comme à l'écrit, ce qui suppose d'avoir en permanence un sujet dont parler, ou sur lequel écrire. Les manuels de langues abordent souvent une grande diversité de sujets, mais des thèmes comme le stress, les émotions fortes, les relations sociales ou la solitude n'en font pas forcément partie. Cependant, les enseignants peuvent, pour traiter ces questions, mettre en place une discussion simple ou des activités rédactionnelles, en s'appuyant éventuellement sur une histoire, un poème, une chanson ou un extrait d'œuvre littéraire comme stimulus. On trouvera des exemples de cette approche dans les études de cas présentées dans la Partie 2 de la présente publication.

Il est déjà difficile pour les enseignants de langues – comme pour les autres enseignants – d’enseigner leur matière tout en accordant suffisamment d’attention au bien-être de leurs apprenants en temps normal ; cela a été encore plus le cas pendant les périodes de confinement dues à la pandémie de covid-19. L’une des approches adoptées par certains des enseignants ayant participé aux enquêtes a été de réduire le temps hebdomadaire de travail en ligne avec l’ensemble de la classe et de consacrer plus de temps à travailler avec des apprenants individuels ou des petits groupes d’apprenants, en particulier ceux qui rencontraient des difficultés et semblaient être à la traîne. Cette approche plus individualisée a permis non seulement de consacrer plus de temps au travail sur des domaines individuels de difficulté dans l’apprentissage des langues, mais aussi de parler des sentiments de stress et d’isolement ou du bouleversement auxquels les apprenants étaient en proie, et, lorsque c’était possible, de les rassurer ou, dans les cas graves, de mettre en place un soutien professionnel pour les apprenants concernés. Il peut être plus difficile d’avoir ce genre d’échanges dans les conditions scolaires « normales », mais ceux-ci peuvent se révéler réellement bénéfiques pour les apprenants les plus vulnérables ou ceux qui rencontrent des difficultés d’apprentissage ou d’ordre émotionnel, si légères soient-elles.

Comment favoriser l’autonomie de l’apprenant et dans quelle mesure dépend-elle du bien-être ?

Qu’entend-on par « autonomie de l’apprenant » ? L’une des toutes premières définitions de cette expression, qui renvoyait spécifiquement à l’apprentissage des langues, était « la capacité d’assumer soi-même la responsabilité de son apprentissage » (Holec, 1981). Cependant, dans le cadre scolaire, ce n’est pas si simple. La plupart des enfants apprennent beaucoup de choses par eux-mêmes sur des sujets qui les intéressent avant d’entrer à l’école et, plus tard, en dehors du contexte scolaire. Mais le fait d’être assis dans une classe à écouter l’enseignant peut rapidement mener à une perte d’autonomie

et à une plus grande dépendance à ce que l’enseignant leur dit d’apprendre, et comment. En d’autres termes, dans l’environnement scolaire, la plupart des apprenants ne prennent pas automatiquement les rênes de leur apprentissage des langues (ni d’aucun autre apprentissage), et il ne suffit pas de leur dire de le faire pour qu’ils s’y emploient effectivement. Une telle prise de responsabilité requiert une certaine planification, des encouragements et un soutien de la part des enseignants, des parents et des pairs.

Dans les situations d’urgence telles que celle à laquelle ont été confrontés les enseignants et les apprenants pendant la pandémie de covid-19, il est d’autant plus indispensable que les apprenants travaillent en autonomie. Par exemple, pendant les confinements, les cours se déroulaient souvent entièrement en ligne, et les apprenants passaient généralement moins de temps avec les enseignants. Ces derniers devaient planifier leurs cours différemment et convaincre les apprenants de travailler tout seuls entre les cours. L’un des participants à l’enquête de 2021 a formulé le commentaire suivant :

J’ai reporté certains aspects du processus d’apprentissage sur des exercices et tâches individualisés pour mettre davantage à profit le précieux temps en face à face [en ligne] dont nous disposions.

Dès lors, comment les enseignants sont-ils parvenus à apporter aux apprenants le soutien dont ils avaient besoin pour assumer eux-mêmes la responsabilité d’au moins une partie de leur apprentissage des langues, et dans quelle mesure ces efforts ont-ils été couronnés de succès ? Les enseignants ne peuvent pas forcer les apprenants à devenir autonomes, mais ils peuvent mettre en place un environnement qui favorise l’apprentissage indépendant et peut aider les apprenants à acquérir les attitudes et les compétences nécessaires à l’autonomie. Voici quelques-unes des caractéristiques d’un tel environnement :

- Les apprenants doivent avoir confiance en leur capacité à travailler de façon indépendante et pouvoir se concentrer sur les tâches qu’ils seront amenés à accomplir tout seuls.

- Il faut qu'ils comprennent pleinement les objectifs d'une séquence d'apprentissage et les activités organisées par l'institution et l'enseignant.
- Il faut qu'ils acquièrent les compétences nécessaires pour bien étudier, comme savoir faire preuve de patience dans son travail et persévérer dans l'exécution des tâches, notamment les plus difficiles.
- Ils doivent pouvoir jouir d'une certaine indépendance pour le choix des activités ou des méthodes d'apprentissage à utiliser. Tous les apprenants n'apprennent pas de la même manière.
- Ils doivent pouvoir faire preuve de créativité dans l'exécution des tâches d'apprentissage.
- Enfin, les enseignants doivent donner aux apprenants la possibilité de poser des questions sur l'approche de l'apprentissage, de demander de l'aide et d'émettre des suggestions quant aux objectifs de l'apprentissage et aux manières de travailler.

Ces caractéristiques ne s'appliquent pas qu'au travail individuel : elles sont tout aussi importantes dans le travail autonome en groupe. Comme le souligne un autre enseignant dans l'une de ses réponses à l'enquête de 2021 :

Les apprenants ont davantage de possibilités de travailler en autonomie, mais tous n'en font pas usage. Certains d'entre eux sont en train d'améliorer leur capacité à résoudre des problèmes. Les enseignants et les apprenants doivent élaborer de nouvelles stratégies qu'ils continueront d'utiliser lorsque tout le monde pourra retourner à l'école. Ce défi contribue à rendre les apprenants plus indépendants.

Pendant la pandémie, les enseignants et les apprenants de langues ont dû s'adapter à des environnements éducatifs particuliers, souvent caractérisés par l'enseignement et l'apprentissage à distance, par internet, à l'aide d'application telles que Zoom ou Teams, ou des applications similaires. À d'autres périodes, ils ont travaillé dans les salles de classe avec l'obligation de porter un masque et de respecter une distanciation physique.

Dans les deux cas, mais en particulier pendant l'enseignement à distance, les apprenants ont dû assumer en grande partie la gestion de leur apprentissage. En effet, leurs progrès dépendaient dans une grande mesure du travail en autonomie étant donné la réduction de la durée des cours et des interruptions dans l'enseignement. Les apprenants qui avaient du mal à travailler de leur côté ont probablement moins progressé dans leur apprentissage des langues. Il faudrait donc que les enseignants encouragent parfois les élèves à travailler en binômes ou en petits groupes, même dans le cadre de l'apprentissage à distance. Cela leur permettrait d'apprendre les uns des autres, de se motiver mutuellement et d'avoir des relations sociales – autant de bons moyens d'améliorer le bien-être et de renforcer la confiance en soi.

Voici quelques idées pratiques pour aider les enseignants de langues (et les parents) à créer un environnement propice à l'apprentissage en autonomie dans des circonstances normales, ainsi que dans les périodes où l'enseignement et l'apprentissage doivent se dérouler à distance :

- Confier aux apprenants la responsabilité d'aspects de l'apprentissage des langues qui peuvent se faire en autonomie. À cet égard, l'un des participants à notre enquête a formulé le commentaire suivant :

Tirer profit du temps d'enseignement en laissant les apprenants faire les activités de lecture, de grammaire et de recherche tout seuls ; cela permet d'être beaucoup plus productif pendant le temps dont on dispose avec la classe et de travailler en plus petits groupes à chaque fois.

- Permettre aux apprenants d'organiser leur temps de travail en leur précisant clairement, au préalable, le contenu du ou des cours et les dates limites pour rendre leurs devoirs.
- À des moments pertinents, proposer plusieurs tâches pédagogiques dans le cadre desquelles les apprenants pourront exprimer leurs centres d'intérêt personnels et faire preuve de créativité. Les projets individuels et de groupe peuvent constituer un bon support pour ce type de travail individuel.

- Encourager les apprenants à mener une réflexion et une discussion sur la manière dont ils préfèrent travailler et celle dont ils choisissent leurs méthodes de travail. Ils peuvent, pour cela, tenir un journal d'apprentissage.
- Faire de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs des composantes majeures de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des procédures d'évaluation. Celles-ci devraient englober l'auto-évaluation de travaux spécifiques, mais aussi l'évaluation à plus long terme des progrès individuels des apprenants vers les objectifs du cours. Les portfolios de langues fondés sur le modèle du Portfolio européen des langues peuvent être utiles à cette fin, à condition qu'au début, les enseignants supervisent leur utilisation.
- Encourager les apprenants à prendre confiance en eux, à la fois pour travailler en autonomie et pour demander de l'aide quand ils en ont besoin.
- Assouplir les systèmes scolaires, de sorte que les apprenants aient plus de temps et d'espace pour prendre des initiatives et qu'ils puissent influencer sur la manière dont l'apprentissage est organisé.

L'importance de la littératie numérique et de l'adaptabilité éducative

Il est clairement ressorti de l'expérience que nous avons vécue pendant les périodes d'enseignement à distance qu'il était essentiel, pour les apprenants, d'acquérir un bon niveau de littératie numérique ; les établissements scolaires et les enseignants se sont rendu compte que de telles compétences étaient également nécessaires en temps « normal ». L'utilisation d'internet, des applications d'apprentissage des langues ou des plateformes de communication, entre autres, permet aux apprenants de travailler seuls sur des tâches, sans intervention de l'enseignant. Mais outre la littératie numérique, il est encore plus important, pour tirer pleinement parti des compétences numériques, que les apprenants

développent leur adaptabilité éducative. Il leur faut notamment comprendre comment les compétences en langues (et autres) peuvent être renforcées, et acquérir la volonté et la capacité à utiliser une palette de plus en plus large de compétences permettant d'apprendre à apprendre.

Plus précisément, quelles mesures les enseignants (et les parents) peuvent-ils prendre pour aider les apprenants à devenir plus autonomes ?

Le développement de l'autonomie chez les apprenants ne peut se faire sans apporter un soutien considérable à ces derniers. Il existe diverses méthodes que les enseignants et les parents peuvent mettre en œuvre pour préparer et encourager les enfants et les apprenants plus âgés à devenir plus indépendants dans leur apprentissage. En voici quelques exemples :

1. Amener les apprenants à réfléchir à la façon dont ils apprennent : les enfants et les apprenants plus âgés n'ont pas toujours les mêmes « styles » et préférences en matière d'apprentissage. Certains trouvent qu'il est plus facile de travailler avec des mots, d'autres préfèrent les images et les graphiques. De la même manière, certains ont plus de facilité à retenir des informations que d'autres, etc. Les apprenants peuvent être invités à dire ce qu'ils trouvent facile ou difficile et orientés vers des méthodes pour faciliter leur apprentissage personnel.
2. Vérifier si les apprenants, quel que soit leur âge, présentent des besoins spéciaux en matière d'apprentissage, car, si tel est le cas, ils peuvent facilement être « à la traîne » dans leur apprentissage. Certains jeunes, par exemple, sont touchés par une forme plus ou moins sévère de dyslexie, et il est donc plus difficile pour eux de lire et d'écrire ; d'autres peuvent avoir des problèmes émotionnels ou de concentration qui les empêchent de se concentrer suffisamment longtemps sur une activité donnée ; d'autres encore peuvent être arrivés récemment dans le pays et ne pas encore bien connaître la culture et la langue de scolarisation. De nombreux établissements scolaires sont dotés de professionnels qualifiés pour aider ce type d'apprenants.

3. Dès le plus jeune âge, amener les apprenants à pratiquer certaines activités en petits groupes ou tout seuls, sans être constamment sous la supervision de l'enseignant. Celui-ci peut les aider à s'habituer à travailler en autonomie en s'assurant, dans un premier temps, qu'ils ont bien compris les consignes, puis en commençant l'activité avec eux, avant de les laisser travailler seuls ou en petits groupes.
4. Familiariser les apprenants aux technologies et applications qu'ils devront utiliser. Aujourd'hui, les jeunes s'habituent à utiliser les technologies dès le plus jeune âge, mais certains peuvent rapidement se laisser distancer. Il faut que les enseignants montrent aux apprenants comment les nouveaux outils pédagogiques numériques fonctionnent avant de leur demander de les utiliser dans leur apprentissage, en particulier dans l'apprentissage en autonomie. En général, une simple démonstration et un exercice pratique suffisent. Dans certains cas, si nécessaire, les apprenants peuvent se mettre par deux ou par petits groupes pour montrer à leurs pairs comment l'outil en question fonctionne ; ce procédé permet en outre de renforcer leur confiance en eux.
5. Les aider à planifier leur travail et leur emploi du temps. Pour cela, les enseignants peuvent leur dire qu'ils peuvent choisir la façon dont ils procéderont et leur demander d'expliquer ce qu'ils vont faire et comment ils comptent s'y prendre. Il est possible que tous les apprenants ne travaillent pas de la même manière : les différents groupes et apprenants individuels devraient tous être libres de choisir la méthode qui leur convient. Mais il faut aussi qu'ils sachent de combien de temps ils disposent. Dans le cadre des cours en présentiel, ce temps peut être exprimé en minutes. Dans le cadre de l'enseignement à distance, il est possible qu'ils aient beaucoup de temps entre un cours et le suivant, mais il ne leur en faudra pas moins planifier leur travail.
6. Apporter aux apprenants un peu d'aide au début de l'activité ou pendant les premières minutes. Par exemple, dans l'apprentissage des langues, on peut leur donner quelques mots de vocabulaire ou expressions qui peuvent leur être utiles ; introduire un texte dans le cadre d'un exercice de compréhension écrite ou de compréhension de l'oral en leur posant des questions « d'échauffement » sur ce qu'ils savent déjà sur le(s) sujet(s) concerné(s) et sur le type de texte dont il s'agit ; suggérer différentes manières d'approcher une tâche ou une activité, ou leur montrer comment on assemble les pièces d'un puzzle sont autant de manières de faciliter le travail en autonomie ou en petits groupes pour les apprenants.
7. Montrer aux apprenants que vous êtes convaincu qu'ils sont capables de faire les choses par eux-mêmes et qu'ils n'ont pas toujours besoin d'être aidés ou supervisés. Le fait de les encourager en leur fournissant un retour individuel pendant la réalisation d'une tâche ou à la fin de celle-ci et de valoriser ce qu'ils ont réussi à faire correctement peut aider les apprenants à avoir davantage confiance en leurs capacités.
8. Habituer les apprenants à évaluer eux-mêmes leurs progrès et leurs travaux. Donnez-leur des descripteurs de capacités de faire tels que ceux qui figurent dans les portfolios de langues pour les aider à décider seuls de l'évolution de leurs compétences en langues, mais invitez-les aussi à mener une réflexion sur les tâches qu'ils ont réalisées. Étaient-elles faciles ou difficiles, et pourquoi ? Les ont-ils trouvées utiles pour leur apprentissage des langues ? Pourquoi ? Voici quelques exemples de phrases que les apprenants peuvent compléter dans leur propre langue ou dans la langue étudiée à l'issue d'un cours (ou d'une semaine de cours) :
 - a. Ce que j'ai préféré pendant le dernier cours :
 - b. Ce que j'ai appris pendant le dernier cours :
 - c. Ce que je vais faire pour me souvenir de ce que j'ai appris et m'en servir :
 - d. Ce que j'ai trouvé le plus difficile pendant le dernier cours :

(adaptation de Harmer, 2007: p. 397)

Un répondant à notre enquête a fait les observations suivantes :

Personnellement, j'ai recours à l'apprentissage en autonomie dans les cours de langues que je donne. Mes élèves ont l'habitude d'assumer la responsabilité de leur travail et de mener des activités fondées sur des projets. Ils ont aussi l'habitude de tenir un carnet de bord numérique (c'est-à-dire un journal de leur apprentissage) auquel j'ai accès, ce qui me permet d'avoir un bon aperçu du travail de chacun.

Conclusion

Les suggestions ci-dessus peuvent aider les établissements scolaires, les enseignants et les parents à créer des environnements au sein desquels l'apprentissage en autonomie devient une composante normale de l'apprentissage des langues. Mais d'autres facteurs tout aussi importants entrent en jeu, tels que le fait de veiller au bien-être de l'apprenant, la qualité et l'adéquation des ressources dont disposent les écoles, les enseignants et les apprenants, l'égalité d'accès à l'éducation pour les apprenants, notamment à l'éducation en ligne, et le soutien offert aux groupes défavorisés dans le processus éducatif.

Il convient, par ailleurs, de veiller à l'équilibre entre l'apprentissage en autonomie, d'une part, et, d'autre part, les apports et les orientations de l'enseignant, ainsi que les activités en classe dirigées par ce dernier, qui permettent d'examiner et de corriger le travail effectué en autonomie, de résoudre les éventuelles difficultés rencontrées et de planifier des activités de suivi. S'instaure ainsi un cycle de travail dans lequel l'enseignant développe les travaux effectués en autonomie, et le travail effectué avec l'enseignant est suivi de nouvelles activités en autonomie.

Une chose est sûre : l'expérience de l'enseignement acquise pendant la pandémie de covid-19 a mis en évidence l'importance de la formation aux stratégies d'apprentissage et de l'apprentissage en autonomie pour la réussite de l'apprentissage des langues, comme le souligne, pour conclure, l'un des répondants à l'enquête :

Mon expérience a renforcé ma conviction que l'apprentissage en autonomie doit être encouragé et qu'il faut mettre l'accent sur les stratégies d'apprentissage des langues. Il est apparu très clairement que les bons apprenants en langues parvenaient plus facilement à gérer l'apprentissage à distance et en mode hybride, et que les apprenants autonomes comprenaient que les tâches avaient pour but de les aider à développer leurs compétences. Les choses qui sont importantes dans l'enseignement en classe, comme établir une relation, communiquer, discuter, définir ensemble des objectifs, veiller à la diversité des activités, donner un retour d'information efficace, etc., le sont tout autant, si ce n'est plus, dans l'enseignement à distance ou l'enseignement en mode hybride.

Bibliographie

Conseil de l'Europe, [Portfolio européen des langues](#), Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Harmer J., *Practice of English language teaching*, Longman, Londres, 2007.

Holec H., *Autonomy and foreign language learning*, Pergamon, Oxford, 1981 (Première édition : Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1979).

Mercer S., « An agenda for well-being in ELT: an ecological perspective », *ELT Journal*, Vol. 75/1, 2021, pp. 14-21.

Unicef, [Global framework on transferable skills](#), Unicef, New York, 2019.

Soutenir les enseignants de langues et favoriser leur développement professionnel : le rôle des réseaux et de la recherche-action

Christine Lechner

Introduction

Le présent document de réflexion se penche sur certains aspects du soutien aux enseignants de langues et du développement professionnel de ces derniers. Au printemps 2020, lorsque les établissements ont fermé leurs portes en Europe, il a été demandé aux enseignants de donner des cours en ligne et de maintenir le contact avec les apprenants par le biais de l'enseignement et de l'apprentissage à distance. Mais, souvent, les enseignants se sont retrouvés livrés à eux-mêmes pour faire face à la situation, comme il ressort des enquêtes menées dans le cadre de l'initiative « L'avenir de l'éducation aux langues à la lumière du Covid ». Nous nous appuyerons donc sur les résultats de ces enquêtes pour aborder les besoins perçus, le soutien aux enseignants de langues et la formation professionnelle de ces derniers. Certains éléments, tant dans les enquêtes pilotes que dans les enquêtes principales, montrent clairement que les enseignants ont acquis de nouvelles connaissances pendant les périodes d'enseignement à distance, concernant des domaines aussi concrets que l'enseignement en ligne, en découvrant des matériels pédagogiques utiles, par exemple, mais aussi des aspects plus sociaux, comme l'individualisation de l'enseignement et le soutien aux apprenants, la souplesse de l'enseignant et sa disposition

à se familiariser avec de nouvelles méthodes et approches. Les résultats des enquêtes font apparaître les capacités, le dévouement et les besoins des enseignants, plutôt que de fournir des données directes sur les structures de travail en réseau qu'ils utilisent. Dans la dernière partie de ce document, nous nous pencherons sur des moyens possibles pour apporter un soutien aux enseignants de langues en mettant en place des réseaux, et nous évoquerons des modèles et des cadres de réseaux éducatifs typiques.

Les systèmes de soutien des enseignants par les pairs

Le métier d'enseignant a toujours été un métier solitaire : les enseignants travaillent seuls et négocient mutuellement leur survie avec les apprenants. À mes débuts en tant qu'enseignante, tout droit sortie d'un campus universitaire des années 1970 où régnait un esprit de camaraderie, j'ai très mal vécu le fait de me retrouver subitement toute seule. J'étais consternée et choquée de voir que certains collègues chevronnés observaient, d'un air détaché et amusé, les efforts que je déployais pour essayer de m'établir, et qu'il n'y avait aucun collègue à qui je pouvais parler ouvertement de mes problèmes et poser mes questions pédagogiques.

En Autriche, où je travaillais, ce n'est qu'à la fin des années 1980 que des mouvements enseignants ont commencé à instaurer un climat propice au développement de cadres pour la recherche-action et d'autres opportunités de développement professionnel. C'est à cette période-là que les enseignants ont commencé à se réunir entre collègues pour discuter de questions relatives à l'enseignement de façon objective, dans un esprit de coopération, et pour travailler sur les objectifs communs que constituaient l'amélioration des pratiques en classe et de l'expérience des apprenants de langues.

C'est aussi à cette période-là qu'un large éventail de formations continues encourageant l'utilisation de nouvelles méthodes et présentant des approches novatrices a été mis en place à l'intention des enseignants dans toute l'Europe.

Le British Council a figuré parmi les précurseurs en la matière, les enseignants d'anglais ayant inspiré les enseignants d'autres langues. Pour beaucoup d'enseignants dans de nombreux pays, les années qui ont précédé et suivi le passage à l'an 2000 ont été effervescentes. C'était une période où tout semblait possible, il y avait suffisamment de ressources pour financer la formation continue, et les enseignants, partout en Europe, avaient soudainement la possibilité d'échanger autour de leurs pratiques et de concevoir ensemble des stratégies pédagogiques.

En effet, dans les années 1990, des réseaux internationaux, nationaux et locaux proposant un soutien mutuel et des approches pour l'autonomisation des enseignants ont commencé à voir le jour (voir Rauch, 2013: pp. 313-314), même si ces structures restaient relativement confidentielles. Même au début des années 2000, les futurs enseignants semblaient peu conscients des avantages que peut offrir la collaboration en termes de soutien mutuel. Certains d'entre eux, qui participaient à des programmes d'échange internationaux pour acquérir une expérience pratique en salle de classe et que j'ai rencontrés, semblaient considérer la supervision par des tuteurs scolaires et universitaires comme superflue pendant leur formation, estimant qu'un enseignant en poste ne voudrait pas participer à ce type de pratique. Surpris, un groupe

d'apprenants, de retour après un de ces échanges, a fait la remarque suivante : « En Islande, les enseignants ne se cachent pas dans leur classe ! ».

L'un des cadres possibles pour le développement professionnel est la recherche-action. Cette expression, employée depuis 1945, s'applique spécifiquement à l'éducation depuis les années 1980. En voici une définition pertinente :

La recherche-action renvoie à une manière particulière de considérer vos pratiques pour vérifier si elles sont conformes à ce que vous pensez qu'elles devraient être. [...] Si vous pensez qu'elles sont satisfaisantes, vous pourrez expliquer comment et pourquoi vous pensez que c'est le cas et produire des éléments de preuve pour appuyer votre point de vue. Si vous pensez qu'elles requièrent une quelconque forme d'attention, vous pourrez agir pour les améliorer et produire des éléments de preuve attestant leur amélioration. (McNiff, 2013: p. 23)

La démarche de recherche-action commence par l'identification des points forts : « [Les praticiens-chercheurs] s'efforcent de développer leurs points forts et d'améliorer leurs points faibles [...] » (Altrichter *et al.*, 1993: p. 4). Le concept de recherche-action a fait tomber les barrières invisibles dans les salles de classe et incité à oser mener une réflexion et à attirer l'attention sur ses propres réussites et points forts en classe et à porter un regard objectif sur les domaines à améliorer. L'une des idées fondamentales défendues par John Elliott est que la recherche-action consiste en « l'étude d'une situation sociale dans le but d'améliorer la qualité de l'action au sein de celle-ci » (Elliott, 1991: p. 69). Ainsi, l'autonomisation des enseignants dépend de la capacité de ces derniers à oser se voir comme des experts, en fondant leur expertise sur la connaissance qu'ils ont de leurs propres réalisations et des domaines qu'ils doivent améliorer, sur leur capacité à établir leurs propres réseaux et sur la force de gérer les pressions extérieures de façon objective et fondée sur des faits. Il existe des guides pratiques décrivant les étapes d'une telle démarche.⁶

6 Par exemple, dans Elliott (1991) et Altrichter *et al.* (1993)

Facteurs de stress actuels et nécessité d'un soutien

Lorsque l'on repense aux trois dernières années et à la situation d'urgence liée à la covid-19, le sentiment de choc persiste. Soudain, nos vies et nos attentes ont été mises sur pause, ou, pour beaucoup, se sont arrêtées. Au printemps 2020, quand les établissements scolaires ont fermé leurs portes, nous avons pris clairement conscience des conséquences d'une telle mesure. L'idée affreuse d'enfants seuls à la maison, assis à leur bureau, isolés de leurs amis, devenait réalité. Les parents faisaient tout leur possible pour faciliter leur participation à l'apprentissage en ligne, tout en gérant les problèmes auxquels ils étaient confrontés en tant qu'adultes dans leur travail. Si la situation des familles faisait régulièrement la une des journaux, il est dommage que celle des enseignants n'ait pas attiré davantage l'attention des médias. Les périodes où les écoles étaient fermées ont été marquées par un sentiment de perplexité et de résignation ; l'on entendait dire des enseignants qu'ils avaient de la chance parce qu'ils n'avaient même plus besoin de sortir de chez eux le matin. Nous nous prenons tous pour des spécialistes de l'éducation parce que nous avons tous été à l'école et que nos enfants y vont aussi, et, par conséquent, nous nous croyons fondés à exprimer des points de vue sur l'éducation. Loin de ces généralisations, les enquêtes réalisées dans le cadre de l'initiative du CELV/Forum pour le réseau professionnel et décrites dans la Partie 1 ont permis d'obtenir directement des commentaires authentiques d'enseignants au sujet de leurs expériences. Certains d'entre eux ont clairement exprimé les difficultés auxquelles ils ont été confrontés dans la partie « Les enseignements les plus importants que vous avez tirés de vos expériences ». En voici un exemple :

J'ai appris qu'aucune technologie ne peut remplacer le contact que j'ai « en direct » avec mes élèves. Dans les circonstances « normales », j'arrive facilement à les suivre et à « lire » en eux, tandis que dans l'enseignement à distance, il est pratiquement impossible de savoir comment ils vont.

Les différences entre les bons élèves et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage se sont accentuées pendant la pandémie... Nous avons tous passé beaucoup de temps assis devant un ordinateur, donc nous avons aussi ressenti divers types de douleurs physiques.

À l'époque, les enseignants ont fait part de leur propre mal-être et de leur préoccupation pour les apprenants ; ils ont soumis des idées sur ce qui aurait pu améliorer la situation.

Les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants – selon les apprenants

Pendant les premiers mois, on s'est concentré, à juste titre, sur le bien-être des apprenants. Certaines voix malveillantes, entendues un peu partout, disaient que les enseignants s'en fichaient, qu'ils n'étaient pas capables d'utiliser les technologies et que les apprenants étaient livrés à eux-mêmes. Ces sentiments ont aussi été exprimés dans certaines réponses données dans le cadre de l'enquête intitulée « La voix des apprenants » :

Il y avait très peu d'interactions avec les professeurs. La plupart du temps, ils se contentaient de donner des notes et des devoirs dans leurs messages. Nous avons des réunions en ligne, mais ce n'était pas la même chose que les « vrais » cours.

Nous n'avons pas aimé le fait que la plupart des cours se déroulaient en ligne et que les professeurs utilisaient Microsoft Teams, les explications n'étaient pas aussi précises, nous n'étions pas motivés, les journées étaient toutes identiques, nous n'avions pas assez d'ordinateurs pour tout le monde (dans les grandes familles avec 3 enfants ou plus).

Les professeurs n'en avaient rien à faire de nous.

Un groupe de discussion constitué d'étudiants ERASMUS originaires de sept pays d'Europe, situés entre la Pologne et la pointe ouest de l'Irlande, a tenu un débat sur ses expériences au niveau de l'enseignement secondaire pendant les périodes de confinement et soulevé des points

similaires. Les participants en sont arrivés à la conclusion que les choses étaient mal organisées, notamment l'utilisation des technologies, que les enseignants ne se sont pas adaptés, qu'il y avait un manque d'interaction et d'attention de leur part, que les élèves étaient laissés à leur sort, qu'on ne leur accordait que peu d'attention, et que, pendant toute cette période, ils n'avaient pas le moral, notamment parce que leurs amis leur manquaient. À l'inverse, certains ont donné des exemples montrant qu'en Europe, de nombreux enseignants ont dû se débrouiller seuls pour faire face à la nouvelle situation ; ils se sont souvent retrouvés isolés, sans soutien professionnel. Mais ce n'est là qu'un son de cloche, il y en a beaucoup d'autres.

Développement professionnel

Comme souligné précédemment, les enseignants sont conscients des diverses possibilités et opportunités qui s'offrent à eux, même pendant les périodes très difficiles. À cet égard, des universitaires de Klagenfurt ont indiqué, dans des travaux sur les réseaux éducatifs, que « ... c'est dans les situations concrètes que se produit le développement professionnel ; celles-ci exigent à leur tour une certaine réflexion, un nouveau développement et un renforcement des connaissances et des compétences » (Zehetmeier *et al.*, 2015: p. 163). Voilà précisément ce qui ressort des réponses aux enquêtes du CELV/Forum pour le réseau professionnel. L'enquête pilote et l'enquête principale concernant « La voix des apprenants » mettent toutes deux en évidence les capacités d'apprentissage des enseignants, qui font notamment preuve de souplesse, d'ouverture d'esprit (Pollard, 1997: p. 14) et de volonté dans ce domaine.

Apprentissage direct

Naturellement, pendant la pandémie, les compétences numériques ont été particulièrement mises en avant ; les enseignants ont considérablement développé leurs connaissances concernant l'utilisation des technologies pendant les confinements, les répondants étant d'ailleurs unanimes sur le fait que celles-ci sont utiles dans l'apprentissage

des langues et qu'elles continueront de l'être. Il est encourageant de constater que, dans les réponses des enseignants de langues, les aspects techniques sont souvent considérés comme des éléments faisant partie de la méthodologie plutôt que d'un domaine distinct, comme en attestent certains commentaires :

Je me suis aussi aperçu du fait que les outils en ligne permettaient une organisation très intéressante des cours. Et puis, le fait de mener divers projets en ligne est assez motivant.

J'ai appris à utiliser beaucoup d'outils et techniques utiles que je n'avais pas eu besoin d'utiliser avant la pandémie, mais tout cela était secondaire par rapport à la revalorisation de mon rôle en tant qu'adulte de confiance dans la vie d'enfants et d'adolescents, en particulier dans une matière qui encourage les apprenants à travailler sur leur compétences communicationnelles et sociales (quelle que soit la langue concernée).

De plus, l'apprentissage des enseignants ne s'est pas limité au domaine des technologies. Ils ont aussi beaucoup appris dans le domaine social, ce qui est un indicateur de leur capacité de développement de la profondeur de leur réflexion. Il ressort clairement des enquêtes réalisées qu'à la reprise des cours en présentiel, les enseignants de langues avaient beaucoup appris sur la manière de soutenir les apprenants individuellement et qu'ils étaient prêts à trouver des moyens d'individualiser l'apprentissage dans les salles de classe.

Il était très satisfaisant pour moi, en tant qu'enseignant de langue, de voir certains des élèves les plus effacés (dans les cours en présentiel) gagner en autonomie dans leur travail.

J'ai compris à quel point il était important, en particulier dans le cadre de l'enseignement en ligne, d'aider chacun des apprenants, pas seulement ceux qui ont des difficultés d'apprentissage.

Acquérir davantage de souplesse

Malgré le point de vue souvent exprimé selon lequel les professeurs n'étaient pas à la hauteur, il convient de souligner que de nombreux enseignants de langues ont su particulièrement bien gérer certains aspects de leur travail pendant la pandémie de covid-19, comme le fait de maintenir l'équilibre entre les compétences en production et en réception. Les résultats des enquêtes montrent que la plupart d'entre eux ont réussi à relever ce défi dans une situation qui, subitement, a radicalement changé. Comme souligné dans la Partie 1 :

« La majorité d'entre eux (54 %) estiment avoir conservé à peu près le même équilibre que dans les cours « normaux », tandis que 31 % ont le sentiment d'avoir mis l'accent sur les compétences en réception pendant l'enseignement à distance, et 15 % pensent avoir privilégié les compétences en production. Selon moi, le choix effectué par l'enseignant reflète son degré de souplesse et de connaissance des technologies disponibles. Il était également intéressant de constater que certains enseignants ont profité de l'occasion pour augmenter le temps de parole des apprenants. »

Le degré de souplesse se mesure aussi à la capacité d'adaptation à l'utilisation des technologies, comme le montrent les réponses ci-dessous :

J'ai appris à utiliser Google Classroom et à préparer des matériels pédagogiques à l'aide de Google slides. J'ai trouvé beaucoup de sites utiles sur internet, qui proposaient des exercices interactifs pour développer les compétences en production orale, en compréhension de l'oral, en compréhension de l'écrit et en production écrite pendant l'enseignement à distance. J'ai fait l'expérience de l'enseignement d'une langue en ligne. – Faire chanter ou lire à haute voix les paroles d'une chanson à toute la classe en même temps est tout simplement impossible dans ce contexte.

C'est leur capacité à faire preuve de souplesse qui a permis aux enseignants d'apprendre

à utiliser les technologies de la meilleure manière possible « dans cette situation concrète ».

L'enseignement en ligne a apporté des « bénéfices » surtout aux professeurs qui voulaient transmettre les informations dans une autre manière. Ils ont dû apprendre savoir manier des outils qu'ils utilisaient rarement jusqu'alors, chercher la meilleure plate-forme en ce qui concerne les exercices qui mettent mieux en évidence l'information et qui pourraient plaire aux enfants (sic).

Il est remarquable de constater à quel point les enseignants de langues se sont préoccupés des aspects sociaux :

J'ai appris que le plus important est de garder le contact, de montrer aux apprenants que vous vous souciez d'eux, de mettre en place des activités un peu difficiles mais amusantes, et de pratiquer davantage la recherche-action pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Les technologies numériques, les compétences du XXI^e siècle et l'intelligence émotionnelle sont essentielles pour l'avenir, et je suis très enthousiaste à l'idée de participer à cette évolution et d'aider à faire avancer les choses si je le peux. J'ai beaucoup aimé cette initiative et je souhaiterais m'engager davantage dans d'autres projets du même genre au niveau européen.

Expériences et besoins en matière de travail en réseau – perspectives pour l'avenir

Les points de vue des enseignants exposés indiquent l'une des voies à suivre pour le développement professionnel. Le commentaire suivant est particulièrement explicite à cet égard : « Vous n'êtes pas seul, mais il vous faut aller vers les autres ». Plus expansif, un autre enseignant évoque une situation idéale, dans laquelle des enseignants collaboraient pour se soutenir mutuellement et améliorer l'apprentissage dans le nouveau contexte :

J'ai eu la chance de travailler avec deux autres enseignants de langues. Nous tenions des réunions quotidiennes pendant lesquelles nous parlions de ce que nous allions préparer pour le prochain cours ou de la manière de motiver nos élèves. Nous nous écoutions les uns les autres et nous nous donnions des conseils. Je pense qu'il est très important de collaborer, de parler de ce qui nous préoccupe et de soumettre de nouvelles idées à d'autres enseignants.

Mais comment établir le contact avec les autres ? Par où commencer pour trouver du soutien, et comment structurer le soutien par les pairs s'il n'est pas encore mis en place ? Étienne Wenger définit les communautés de pratique comme « les composantes fondamentales d'un système d'apprentissage social » (Wenger, 2000: p. 229), ajoutant ensuite :

Depuis la nuit des temps, les êtres humains établissent des communautés qui partagent des pratiques culturelles reflétant leur apprentissage collectif [...]. La participation à ces « communautés » est essentielle à notre apprentissage. Elle est au cœur même de ce qui fait de nous des êtres humains capables d'acquérir des connaissances significatives. (ibid., p. 229)

La question est de savoir si les enseignants peuvent trouver de telles communautés et y participer activement.

L'enseignement est une activité sociale, mais, comme souligné plus haut, ce peut aussi être une activité solitaire qui, dans le pire des cas, peut mener à l'isolement – un état de fait que les périodes de confinement ont plus que jamais mis en évidence. « Il faut aller vers les autres ! ». Le sentiment d'appartenance à une communauté est nécessaire à la survie, et il est important de souligner que les « communautés » peuvent prendre de nombreuses formes différentes. Ainsi, les communautés éducatives peuvent simplement consister en des groupes informels de collègues partageant les mêmes idées au sein d'un établissement scolaire, qui peuvent être liés par les matières qu'ils enseignent. La taille du groupe peut varier, de même que sa durée de vie,

qui peut aller de quelques semaines à plusieurs années, en fonction des circonstances. Les groupes peuvent travailler de façon relativement informelle ou adopter une structure formelle. Dans certains cas, les membres partagent le même environnement de travail ; dans d'autres, ils travaillent au sein d'institutions différentes et sont connectés autrement.

Parfois, des groupes d'enseignants décident de travailler ensemble sur des questions spécifiques, sous la direction d'un responsable qualifié. Ces groupes peuvent devenir des « communautés de pratique ». Il existe des offres de formation continue par domaine de spécialité destinées à des enseignants de langues exerçant dans une grande diversité de contextes, afin de leur permettre d'acquérir de nouvelles méthodes, connaissances linguistiques ou compétences informatiques spécifiques, par exemple, et ainsi de se rassurer en tant que professionnels. En outre, les groupes constitués pendant ces formations continues forment souvent des communautés qui perdurent dans le temps.

La recherche-action dans l'enseignement des langues

La recherche-action est une forme de développement professionnel continu considérée comme un cadre utile aux fins de l'organisation de la réflexion et du suivi du développement professionnel. Elle consiste en un travail systématique en classe qui part des points forts et consiste ensuite à identifier les domaines à améliorer. Voici quelques-uns des principes fondamentaux selon lesquels elle fonctionne :

- C'est une activité cyclique, dont les différentes étapes sont la réflexion, la collecte de données – l'action, la collecte de données – la réflexion, la collecte de données – la réflexion et la discussion.
- Chaque cycle doit s'achever sur un point de conclusion satisfaisant, en ouvrant toutefois des perspectives pour un prochain cycle.

- Les conclusions sont fondées sur des éléments de preuve ou des données, issues, par exemple, de l'observation en classe, de groupes de discussion ou de carnets de bord de l'enseignant.
- Il peut être utile de se pencher sur la théorie. Et les théories peuvent mener au développement de la pratique.
- Les praticiens sont maîtres de leur propre recherche et décident à qui ils souhaitent communiquer ce qu'ils ont appris.
- Il est tout à fait judicieux de mener une recherche-action au sein d'une communauté ou d'un groupe de soutien, qui peut n'être composé que d'un ou de deux amis critiques.
- La recherche-action ne s'inscrit pas nécessairement dans un processus long et compliqué (même si ce peut parfois être le cas); elle peut se dérouler sur un ou deux cours seulement, comme les activités de discussion mises en place dans le cadre de l'enquête intitulée « La voix des apprenants » évoquées dans la Partie 1.

Le lien entre les opportunités de développement professionnel, comme la recherche-action et les communautés de pratique, a souvent été mis en évidence par les praticiens-chercheurs universitaires :

Les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants au XXI^e siècle sont complexes et ne peuvent être résolus au niveau individuel. Des équipes d'enseignants sont potentiellement mieux armées pour « s'adapter à l'évolution de l'environnement » qu'un enseignant travaillant seul dans son coin ». (Richardson, 2022: p. 310)

Il est communément accepté que le développement professionnel et les communautés d'apprentissage professionnel contribuent à l'amélioration des pratiques d'enseignement et à la modification de l'apprentissage des élèves. (Johannesson, 2022: p. 411)

De fait, au fil des années, nous avons constaté que la recherche-action et le travail en réseau allaient de pair pour soutenir les enseignants qui travaillent sur leur pratique en classe; les enseignants ont prouvé que la recherche-action engendrait un développement professionnel et améliorerait les pratiques en classe, et la recherche a mis en évidence son pouvoir de renforcement des capacités au sein des communautés.

Il est important d'apprendre à pratiquer la recherche-action, comme le montrent les formations biennales de troisième cycle sur la recherche-action proposées en Autriche, dans le cadre desquelles les participants apprennent ensemble à mettre au point des projets de recherche-action axés sur leur pratique actuelle en salle de classe. Ils se soutiennent mutuellement et sont guidés par une équipe de professionnels de l'éducation spécialisés dans divers domaines. « Non seulement les participants bénéficient du soutien de l'équipe 'Pédagogie et didactique des disciplines pour les enseignant-e-s', mais ils se soutiennent mutuellement et apprennent les uns des autres au sein de leurs groupes de pairs, jouant souvent le rôle d'ami critique » (Hanfstingl *et al.*, 2020: p. 73).

Voyons à présent comment la recherche-action a contribué au développement professionnel d'un groupe d'enseignants de langues dans une ville de Lituanie centrale qui, pendant la pandémie de covid-19, ont participé à une petite série de sessions en ligne visant à se familiariser avec l'approche de la recherche-action. Ils ont ensuite mené leurs propres petits projets de recherche-action par équipes, en se concentrant sur leurs besoins les plus urgents à l'époque, à savoir comment aider leurs apprenants. Ainsi, ces projets étaient axés, par exemple, sur la manière d'encourager les apprenants à prendre la parole dans le cadre de scénarios en ligne, sur la rédaction de dissertations et, en particulier, sur l'apport d'un retour d'information en ligne. En effet, ces questions faisaient partie des préoccupations constantes des enseignants. En outre, l'expérience montre que les enseignants qui ont appris la technique de la recherche-action et ont été accompagnés dans leur travail pendant une brève période peuvent continuer à travailler sur leur pratique en menant d'autres projets de ce genre.

Ils établissent aussi leurs propres communautés d'apprentissage et de pratique, comme l'illustre le passage ci-dessous, extrait d'une correspondance personnelle avec les participants :

Nous avons appris beaucoup de choses sur la recherche-action et acquis une précieuse expérience, chacun menant un projet individuel et partageant constamment ses projets et discutant de ceux-ci en tant que membre d'une communauté d'apprentissage professionnel. Nous avons communiqué les résultats de nos projets à l'équipe pédagogique de notre « Gymnasium » et aux participants d'une conférence régionale des enseignants de langues. Pendant la prochaine année scolaire, nous mettrons en œuvre un programme de développement professionnel intitulé « Recherche-action : autonomiser les apprenants dans nos cours », établi sur mesure pour l'équipe pédagogique de notre « Gymnasium » et dirigé par un consultant national en éducation. Dans ce contexte, nous, les membres du projet de recherche-action, soulèverons de nouvelles questions de recherche-action et nous emploierons à identifier des moyens d'aider nos élèves à réussir. Dans le même temps, nous soutiendrons nos autres collègues à plusieurs égards dans leur parcours individuel de recherche-action sur différentes questions urgentes pour le développement de leur pratique en classe. Je compte poursuivre et renforcer le dialogue avec mes élèves.

Voilà un bon exemple de la manière dont la recherche-action peut bénéficier à une communauté professionnelle, et il est utile d'examiner comment de telles pratiques peuvent être reprises.

Développement professionnel et soutien par les pairs en dehors des communautés formelles

Les structures formelles dotées de ressources pour les communautés d'enseignants sont idéales, mais ne peuvent pas toujours être mises en place, et, dans de nombreux contextes, les ressources

sont désormais limitées. Il semble pertinent, à ce stade, de revenir sur les réponses des enseignants aux enquêtes, et plus précisément sur les besoins perçus et sur la manière dont ceux-ci peuvent conduire à une action positive. Rappelons, à cette fin, ce commentaire particulièrement significatif émis par l'un des répondants : « Vous n'êtes pas seul, mais il vous faut aller vers les autres. » D'après certains chercheurs (voir Elliott, 1991), l'isolement des enseignants est un danger, certains apprenants ayant également mentionné qu'il y avait très peu d'interaction avec eux.

Pour les enseignants, ce constat pourrait constituer le point de départ d'une réflexion sur ce qui était important dans leurs réunions, ce qui fonctionnait et comment celles-ci pourraient être organisées pour qu'elles soient le plus bénéfiques possible. Le fait de savoir s'écouter les uns les autres, de ne pas avoir peur d'exprimer ses problèmes et ses idées et la capacité à apprendre de ses pairs sont des compétences très utiles pouvant permettre d'accéder à des connaissances à valoriser et à conserver précieusement pour affronter l'avenir. Il ne faut, surtout, jamais oublier les enseignements tirés de la pandémie.

Un autre enseignant a indiqué qu'il était important de considérer les apprenants individuellement.

J'aurais aimé passer plus de temps avec chacun de mes élèves. J'aurais aimé que notre établissement scolaire mette davantage l'accent sur les apprenants individuels, en particulier ceux qui ont tout simplement « disparu » de nos radars pendant la pandémie. C'est ce que nous avons fait une fois que l'école a rouvert ses portes, mais je pense que cela aurait fait une grande différence si elle s'était davantage engagée auprès des élèves concernés pendant la pandémie. Et je ne parle pas que de notre établissement : c'est le ministère de l'Éducation de notre pays, au premier chef, qui aurait dû donner l'exemple et se préoccuper un tant soit peu de ces élèves.

Trouver des moyens efficaces et pérennes de soutenir les apprenants individuellement représente une tâche considérable, qui exige plus que ce qu'un enseignant est capable de faire à lui seul. Mais cette problématique pourrait elle aussi

donner naissance à une collaboration et à un apprentissage mutuel entre enseignants, comme dans l'exemple lituanien évoqué plus haut.

Les enseignants, qui travaillent beaucoup et ne ménagent pas leurs efforts, doivent se réunir en ayant un objectif clair en tête : trouver des moyens de soutenir les apprenants individuellement et veiller à ce que personne ne soit laissé pour compte, notamment dans les contextes tels que celui que nous avons connu pendant la pandémie de covid-19.

Comment les institutions peuvent-elles favoriser le développement professionnel ?

Les écoles et autres institutions ont un rôle important à jouer, tant dans les situations d'urgence, telles que celle qui a été causée par la pandémie de covid-19, que dans des contextes plus normaux. Elles peuvent organiser des sessions de formation structurées, comme l'ont fait nombre d'entre elles lorsque les enseignants ont eu besoin d'apprendre rapidement à utiliser les plateformes de communication en ligne et des ressources numériques spécifiques pendant les confinements. Elles peuvent aussi lancer et encourager des échanges fructueux entre des groupes d'enseignants, ou prévoir des moments et des espaces pour que les enseignants le fassent eux-mêmes, mais aussi organiser de brèves conférences et discussions par vidéo avec des experts et des créateurs de ressources, ou promouvoir la mise en commun des problèmes, des idées et des matériels. Elles peuvent servir de cadre pour la collaboration sur des projets de recherche-action à court terme visant à éprouver des approches pédagogiques et/ou technologiques possibles, concernant par exemple, le questionnement ou d'autres formes d'incitation, ou l'apport d'un retour d'information aux apprenants, comme dans le cas des enseignants lituaniens. Toutefois, les principales conditions à respecter sont que les enseignants doivent être consultés au moment de décider du thème de la formation continue et des opportunités de développement professionnel, et qu'ils doivent être encouragés à organiser et à diriger des sessions eux-mêmes.

Conclusion

Dans le présent document de réflexion, nous nous sommes efforcés de récapituler certains des premiers développements conduisant au soutien professionnel et à l'apprentissage des enseignants, en examinant les difficultés auxquelles les enseignants et les apprenants ont été confrontés récemment et la manière dont les enseignants ont appris, se sont développés et ont réagi pendant la crise liée à la covid-19. Nous avons ensuite montré l'utilité de la recherche-action au sein des communautés pour la pratique des enseignants, puis abordé le développement professionnel et le soutien par les pairs en dehors des communautés formellement constituées.

Il doit y avoir une synergie entre les enseignants-praticiens, d'une part, et les experts du monde universitaire, d'autre part. Les enseignants-praticiens connaissent bien leur pratique quotidienne et sont les « détenteurs » de cette connaissance, qui leur indique certains chemins. Les universitaires spécialisés dans le domaine de l'éducation, de leur côté, peuvent apporter tout un éventail de perspectives plus larges pouvant induire chez les enseignants une réflexion les poussant à aller au-delà de leur pratique quotidienne et les encourager à faire des expériences. La recherche-action constitue l'une des méthodes possibles pour organiser le développement professionnel et consigner diverses expériences d'apprentissage, et, qu'elle soit menée à petite ou à grande échelle, elle peut être recommandée en tant que moyen d'autonomiser les enseignants, de renforcer leur confiance en eux et d'améliorer leur pratique en classe. Une fois ses techniques intégrées, la recherche-action peut être bénéfique pour les enseignants et conduire à d'autres types et domaines d'apprentissage professionnel. Avant tout, en ces temps difficiles, il est essentiel que les enseignants aient la possibilité de suivre une formation continue et qu'ils puissent choisir, individuellement et en tenant compte de leur situation personnelle, les compétences qu'il leur semble utile d'acquérir pour l'avenir.

Bibliographie

Altrichter A., Posch P., Somekh B., *Teachers investigate their work*, Routledge, 1993, révisé 2018.

Elliot J., *Action research for educational change*, Open University Press, Buckingham, 1991.

Gallagher-Brett A., Lechner C., « Helping language teachers in Lithuania take their first action research steps during the Covid-19 pandemic: An online strategy », *Canadian Journal of Action Research*, Vol. 23, n° 2 (à paraître), Covid Special Issue – Part 1, 2023.

Hanfstingl B., Abuja G., Isak G., Lechner C., Steigberger E., « Continuing professional development designed as second-order action research: work-in-progress », *Educational Action Research*, Vol. 28, 202, pp. 171-82, ISSN 0965-0792, <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1490660>.

Johannesson P., « Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice », *Educational Action Research*, Vol. 30/3, 2022, pp. 411-426, <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1854100>.

McNiff J., *Action research: Principles and practice*, Routledge, Abingdon, third edition, 2013.

Pollard A., *Reflective teaching*, Bloomsbury, Londres, 1997.

Rauch F., « Regional networks in education: A case study of an Austrian project », *Cambridge Journal of Education*, Vol. 43/3, 2013, pp. 313-324.

Rauch F., Zehetmeier S., Posch P., « Educational action research », in Zuber-Skerritt O. et Wood L. (éds), *Action learning and action research – Genres and approaches*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 2019, pp. 111-126.

Richardson C., « Supporting collaborative creativity in education with the i5 Framework », *Educational Action Research*, Vol. 30/2, 2022, pp. 297-312, ISSN 0965-0792, <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1810731>.

Wenger E., « Communities of practice and social learning systems », *Organization*, 7/2, 2019, pp. 225-246.

Zehetmeier S., Andreitz I., Erlacher W., Rauch F., « Researching the impact of teacher professional development programmes based on action research, constructivism, and systems theory », *Educational Action Research*, Vol. 23/2, 2015, pp.162-177, DOI: 10.1080/09650792.2014.997261.

Voir également les références citées sur le site internet consacré au projet du CELV intitulé [Communautés de recherche-action pour les enseignants de langues](#) et les rapports sur les « [expériences positives](#) » relatives au projet.

Partie 4 – De l’urgence à la pérennité : lignes directrices pour soutenir l’évolution de l’éducation aux langues

Les lignes directrices ci-dessous ont été élaborées en se fondant sur les enseignements en matière d’éducation tirés des enquêtes sur la manière dont les enseignants et les apprenants de langues ont vécu la pandémie de covid-19, tels que décrits dans la Partie 1 de la publication *Repenser l’éducation aux langues à la lumière de l’expérience acquise pendant la covid-19*. Elles sont le fruit d’activités de recherche et de consultation menées en 2021 et en 2022 sous l’égide du Centre européen pour les langues vivantes et des membres de son Forum pour le réseau professionnel, et dans le cadre de l’initiative « L’avenir de l’éducation aux langues à la lumière du Covid ». Ces lignes directrices visent à aider les concepteurs de politiques au sein des autorités éducatives des États membres du CELV et de l’Union européenne, ainsi qu’à alimenter leur réflexion. Elles peuvent aussi être utiles aux acteurs institutionnels chargés de superviser et de gérer l’éducation aux langues et l’offre de formation initiale et continue des enseignants.

Les lignes directrices traitent de la question des plans d’urgence pour adapter l’apprentissage des langues en présentiel, en distanciel ou en mode hybride dans les situations d’urgence

telles que celle que nous avons connue pendant la pandémie de covid-19. Qu’elles soient dues à des maladies, à des catastrophes naturelles ou à des conflits armés, de telles situations risquent de se reproduire, aussi des plans d’urgence pourraient bien être nécessaires pour y faire face. Ces lignes directrices traitent également des possibilités existantes pour développer et améliorer l’éducation aux langues dans des circonstances « normales », ces possibilités ayant pu être identifiées grâce aux connaissances et à l’expérience acquises pendant la crise liée à la covid-19.

Il convient de garder à l’esprit que, dans de nombreux cas, les conséquences de la situation d’urgence liée à la covid-19 pour l’éducation aux langues sont transversales et concernent forcément l’éducation de façon générale ; aussi bon nombre des lignes directrices sont-elles applicables aux autres matières. Nous avons cependant tenu compte, chaque fois que possible, de la nature spécifique de l’éducation aux langues.

Lignes directrices pour l'enseignement et l'apprentissage : l'éducation aux langues, un cas particulier ?

L'apprentissage des langues, que ce soit au niveau de l'enseignement primaire, secondaire, supérieur ou dans le cadre de la formation continue, a été sérieusement affecté par les confinements dus à la pandémie de covid-19. Pendant la période d'enseignement et d'apprentissage des langues à distance, qui ont posé aux enseignants de langues des défis différents par rapport à ceux auxquels ont été confrontés les enseignants des disciplines non linguistiques (comme les sciences ou l'histoire), les approches pédagogiques ont dû être adaptées, et il a fallu mettre en place un éventail plus étendu et plus diversifié d'activités et de ressources pédagogiques pour maintenir l'interaction orale avec et entre les apprenants, celle-ci étant essentielle pour l'apprentissage d'une langue.

L'apprentissage d'une langue suppose l'acquisition non seulement de compétences linguistiques, mais aussi de certaines autres connaissances et d'une compréhension de la manière dont la langue en question fonctionne. La palette des aptitudes nécessaires à cette fin est décrite de façon détaillée dans le Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe. Pour de nombreux enseignants de langues, le fait d'avoir pu utiliser dans leur enseignement divers outils et ressources essentiellement numériques dont ils ne se servaient pas avant a été une révélation. D'après les commentaires formulés par les enseignants et les apprenants dans le cadre des enquêtes, bon nombre d'entre eux sont d'avis qu'il faudrait se servir de l'expérience acquise pendant la situation d'urgence liée à la covid-19 pour améliorer l'éducation aux langues assurée en temps « normal ».

A. Pour garantir la bonne organisation, la diversité et l'efficacité de l'apprentissage des langues dans les situations d'urgence et lorsque l'enseignement en présentiel ne peut être assuré en toute sécurité, les responsables politiques à tous les niveaux doivent prévoir l'adaptabilité et la souplesse de l'enseignement :

- i. en définissant, au niveau politique, des motifs clairs justifiant le recours à l'enseignement à distance ou en mode hybride et en veillant à ce que les dispositions pratiques et techniques nécessaires soient prises et à ce que toutes les parties prenantes en soient clairement informées ;
- ii. en étant prêts à adapter l'emploi du temps et le curriculum à brève échéance pour faire face à l'évolution de la situation, et, si possible, en donnant aux enseignants au moins deux options leur permettant de s'éloigner du curriculum si les circonstances l'exigent ;
- iii. en donnant aux enseignants, à tous les niveaux de l'éducation, des orientations concrètes, en les soutenant et en mettant à leur disposition de bonnes ressources, numériques et autres, pour leur permettre de s'adapter à ces changements et d'intégrer la souplesse et la diversité dans leur enseignement – ce qui suppose de repenser la formation initiale et continue des enseignants ;
- iv. en investissant dans des opportunités de développement et de collaboration professionnels ciblées pour les enseignants de langues et les autres enseignants, qu'ils exercent au niveau primaire, secondaire, supérieur ou dans le cadre de la formation continue ; celles-ci doivent leur permettre de fixer des objectifs clairs pour leurs cours et de réfléchir à la manière de répondre au mieux à la diversité des compétences et des besoins individuels des apprenants de langues, en tenant compte des différents environnements d'apprentissage (enseignement en distanciel ou en présentiel) ;

Exemples :

- *Les enseignants et les futurs enseignants devraient être accompagnés dans l'utilisation des descripteurs du CECR et de son Volume complémentaire pour fixer des objectifs et planifier des activités axés sur l'interaction et la médiation qui soient adaptés au mode d'enseignement [en présentiel, avec distanciation physique (restreint), en distanciel ou hybride].*
 - *Le cas échéant, les enseignants devraient être en mesure d'adapter rapidement les ressources et activités qu'ils utilisent, ou d'en changer, en fonction du contexte d'apprentissage, comme lorsqu'ils passent d'un enseignement devant toute la classe à un enseignement en petits groupes ou dans des salles de réunion, et/ou qu'ils répondent aux besoins d'apprenants présentant des compétences hétérogènes, par exemple.*
- v. en aidant les enseignants à intégrer la souplesse et la diversité dans leur enseignement, qu'il soit dispensé à distance, en mode hybride ou en présentiel, et à tenir compte, dans leur pratique, des expériences vécues par leurs apprenants dans la vie réelle ;

Exemple : *Les enseignants doivent être capables de concevoir et de gérer des options d'apprentissage des langues fondées sur des projets qui nécessitent à la fois une interaction pendant les cours et un travail individuel entre les cours.*

- vi. en mettant au point une gamme plus large de ressources modulables pour l'apprentissage des langues, y compris des ressources numériques, et en veillant à ce que les enseignants et les apprenants soient en mesure de les utiliser efficacement ;

Exemple : *Lors de la planification de cours à assurer en distanciel ou en présentiel, les enseignants devraient veiller à l'équilibre entre, d'une part, le recours à une diversité d'options et ressources technologiques et autres pour mener des activités collaboratives, et, d'autre part, la simplicité liée aux choix d'une seule technologie standard, dans un cadre méthodologique clairement défini.*

- vii. en veillant à ce que les enseignants définissent et expliquent aux apprenants l'utilité et l'objectif de chaque ressource/application/outil utilisé pour l'enseignement en distanciel ou en présentiel.

Lignes directrices pour l'évaluation de l'apprentissage des langues : s'adapter à différentes situations

Pendant la situation d'urgence liée à la covid-19, les procédures habituelles pour l'évaluation des acquis des apprenants sur une période d'apprentissage donnée, qu'elle ait duré un mois, un trimestre, un semestre ou toute une année, n'ont pu être mises en œuvre. Dans de nombreux contextes d'apprentissage, que ce soit au niveau primaire, secondaire, supérieur ou dans le cadre de la formation continue, il a été décidé qu'il n'était pas possible d'appliquer les procédures habituelles, qui reposent sur des examens ou tests sécurisés, fiables et validés, sauf au sein de certaines structures où des systèmes d'évaluation en ligne avaient déjà été mis en place pour mesurer certaines compétences. Souvent, il était demandé aux enseignants de procéder à des formes alternatives d'évaluation pendant leur enseignement, de sorte que les apprenants reçoivent des notes.

Ces situations ont constitué un véritable défi pour les établissements, les enseignants et les apprenants, et beaucoup de parents craignaient une baisse du niveau exigé, notamment dans les systèmes d'examen nationaux. Dans de nombreux contextes, les enseignants ont dû concevoir des activités et choisir ou créer des ressources qui leur permettraient d'assurer un suivi régulier des progrès des apprenants dans l'acquisition de compétences en langues en s'appuyant sur certains indicateurs (comme les descripteurs

du CECR) spécifiés dans le programme scolaire. Parallèlement, la situation d'urgence a mis en évidence l'importance du contrôle continu pratiqué par les enseignants et celle des retours d'information qu'ils donnent aux apprenants.

B. Développer et améliorer l'éventail des procédures d'évaluation dans tous les apprentissages de langues :

- i. en s'assurant que tout allègement ou suspension des évaluations et examens officiels est compensé par des mesures d'évaluation valables, fiables et dotées de ressources suffisantes ;
- ii. en inscrivant expressément l'évaluation formative (évaluation aux fins de l'apprentissage) dans les curricula d'éducation aux langues et en veillant à ce que les enseignants effectuent ce type d'évaluation en complément des examens et tests de langue, et ce, en temps normal également ;
- iii. en dotant les enseignants des compétences nécessaires pour utiliser efficacement ces techniques de contrôle continu et pour fournir un retour d'information positif aux apprenants ;

Exemple : L'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation, qui sont des moyens d'autonomiser davantage les apprenants, devraient également être des composantes à part entière de l'évaluation formative dans les cours de langues étrangères.
- iv. en veillant à ce que les méthodes d'évaluation employées et les principes qui les sous-tendent soient clairement communiqués et expliqués à toutes les parties prenantes ;
- v. en renforçant la validité et la fiabilité des ressources et techniques employées aux fins du contrôle continu ou de l'évaluation alternative de l'apprentissage des langues.

Lignes directrices sur le soutien aux apprenants de langues

Les mesures d'urgence prises pendant la pandémie de covid-19, comme les confinements temporaires et le port obligatoire du masque, ont été difficiles à vivre pour les apprenants et pour leurs parents. De nombreux apprenants ont évoqué les difficultés qu'ont représenté pour eux le fait de se retrouver subitement séparés de leurs camarades de classe et de devoir rester à la maison. Ils ont été profondément affectés par l'impossibilité d'avoir des relations sociales dans l'enceinte scolaire. Tandis que les autorités s'efforçaient de prendre des dispositions pour mettre en place l'enseignement à distance, les familles nombreuses, et, surtout, les familles défavorisées étaient confrontées à des difficultés car elles ne disposaient pas de l'équipement nécessaire ou manquaient d'espace pour que les enfants puissent étudier. Aussi certains apprenants n'ont-ils pas pu suivre les cours régulièrement et ont pris du retard par rapport à leurs camarades. Ces difficultés ont eu des répercussions particulièrement importantes sur l'éducation aux langues, dans laquelle l'interaction sociale fait normalement partie intégrante de chaque cours et est fondamentale pour développer ses compétences en langue orale et pour prendre confiance en soi, notamment pour les apprenants dont les compétences dans la langue de scolarisation sont encore limitées et qui ont besoin de pouvoir pratiquer régulièrement cette langue avec leurs pairs.

De telles difficultés se poseraient dans toute situation d'urgence où l'apprentissage en présentiel dans l'environnement scolaire n'est pas possible et où les apprenants ne peuvent pas se rendre à l'école pendant une période donnée en raison d'une maladie ou de toute autre difficulté.

L'expérience vécue lors de la pandémie de covid-19 a montré à quel point il était important de mettre en place des mesures concrètes pour apporter un soutien constant aux apprenants, que ce soit dans leur apprentissage ou sur le plan émotionnel.

C. Promouvoir l'interaction sociale et l'apprentissage individualisé :

- i. en veillant à ce que les enseignants soient conscients de la fonction essentielle de la « participation sociale », en particulier dans l'éducation aux langues à distance et en mode hybride, et à ce qu'ils prennent des dispositions appropriées pour en tenir compte dans leur enseignement ;
- ii. en aidant les enseignants à trouver un bon équilibre entre les activités avec l'ensemble de la classe et les séquences interactives ;

Exemple : Les enseignants doivent pouvoir organiser régulièrement des activités et tâches en petits groupes, que ce soit en présentiel ou en distanciel, pour favoriser la socialisation et l'apprentissage des langues par les pairs, en complément de l'enseignement dispensé devant l'ensemble de la classe. De telles activités peuvent aussi améliorer le bien-être des apprenants qui se sentent isolés ou laissés pour compte.

D. Favoriser le bien-être des apprenants :

- i. en mettant en place des structures et mesures solides pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants en termes de bien-être, notamment pendant les périodes de confinement, via une plateforme de communication, par exemple ;
- ii. en informant les enseignants et les apprenants des mesures prises au titre du point D i. et en s'assurant qu'elles sont mises en œuvre concrètement ;

Exemple : Dans le cas de l'enseignement des langues en distanciel (mais aussi en présentiel), de telles mesures peuvent consister à s'assurer que certaines tâches visent à maintenir les relations et interactions sociales entre les apprenants et à organiser des sessions de

rattrapage ou de « vérification » pour des sous-groupes d'apprenants, tels que ceux qui n'ont pas pu assister aux cours en ligne. Elles peuvent contribuer à combler les lacunes et à favoriser la motivation et la résilience.

- iii. lorsque c'est possible, en apportant un soutien supplémentaire personnalisé aux apprenants de langues défavorisés et à ceux qui ont besoin de plus d'aide que les autres, en particulier ceux qui sont temporairement dans l'impossibilité de suivre les cours et ceux pour lesquels la langue de scolarisation n'est pas la première langue ;
- iv. en incitant les enseignants de langues à exploiter le potentiel particulier des cours de langues (plus important que celui des autres cours) en tant que forum où les problèmes peuvent être évoqués et examinés dans le cadre des activités d'apprentissage.

E. Élargir l'expérience de l'apprentissage des langues et de l'apprentissage en général pour les apprenants :

- i. en encourageant tous les enseignants à développer les compétences numériques de leurs apprenants et à utiliser une plus large gamme d'activités et ressources pédagogiques, notamment des applications, des jeux, des supports vidéo, etc., afin de familiariser leurs apprenants à celles-ci ;

Exemple : Les enseignants pourraient sortir de leurs habitudes et utiliser de nouvelles applications, des clips audio/vidéo et des tâches d'apprentissage des langues, comme des jeux de mémoire, des sondages ou des jeux de rôle et des scénarios, en les présentant de façon détaillée et en expliquant leurs objectifs et leur fonctionnement.

- ii. en s'assurant que, notamment dans l'éducation aux langues en ligne, les enseignants prennent des mesures :
 - pour combler les lacunes que peuvent présenter certains apprenants en raison de l'absence d'accès à internet ou de l'incapacité à se connecter au réseau, ou à

faire certaines tâches ou à utiliser certaines ressources pédagogiques importantes ;

- pour permettre à ces apprenants, par le biais du travail individuel ou en petits groupes, d'être davantage exposés à la langue cible et d'interagir dans celle-ci de façon plus intensive que ce qu'il est possible de faire dans les cours avec toute la classe ;
- pour demander aux apprenants de donner leur avis sur les tâches et ressources d'apprentissage des langues utilisées, et pour en tenir compte lors de la planification des futurs cours en distanciel ou en présentiel.

F. Aider les apprenants de langues à devenir plus autonomes :

- i. en soulignant, dans le curriculum, qu'il est important que les apprenants assument la responsabilité de leur apprentissage des langues et qu'il s'aident les uns les autres dans le cadre de l'apprentissage par les pairs ;
- ii. en demandant aux enseignants de veiller à ce que tout apprentissage autonome se déroulant hors ligne ou en dehors de la salle de classe entre deux cours soit pris en compte dans leurs cours de langue.

Exemple : Il faut que les enseignants apprennent à préparer les apprenants à effectuer de façon autonome des travaux linguistiques pratiques, seuls ou en binômes/petits groupes, entre les cours. Ces travaux peuvent consister à faire des recherches sur un sujet donné dans la langue cible, en travaillant sur le vocabulaire et les expressions pertinentes, puis à préparer de courtes présentations, par exemple. Il faut ensuite leur donner la possibilité de présenter leur travail devant le reste de la classe et de recevoir des commentaires sur celui-ci.

Lignes directrices sur le soutien aux enseignants de langues

Lors de la situation d'urgence liée à la pandémie de covid-19, les enseignants, et notamment les enseignants de langues, ont été subitement soumis à une pression plus importante que ce à quoi leur expérience préalable les avait préparés. Ils ont dû s'adapter rapidement à l'enseignement en ligne, en utilisant des technologies que bon nombre d'entre eux connaissaient mal, et préparer des cours et des ressources adaptés au mode d'enseignement imposé par les circonstances. En outre, ils ont dû trouver les moyens de résoudre les difficultés de certains apprenants qui avaient du mal à s'adapter à leur nouvel environnement d'apprentissage. Pour beaucoup, le fait de devoir faire face à ces nouvelles pressions et le sentiment d'être isolé et de n'avoir aucun soutien ont été stressants. Étant donné la nature sociale de l'apprentissage des langues, ils craignaient tout particulièrement que l'enseignement à distance n'entraîne des difficultés à suivre chez certains apprenants.

Les enseignants sont susceptibles de ressentir de telles pressions dans toute situation exigeant de leur part qu'ils introduisent subitement des changements dans leurs pratiques habituelles. Toutefois, certains d'entre eux ont aussi trouvé que l'enseignement à distance avait été l'occasion de tester diverses technologies et modes d'organisation qui avaient enrichi leur enseignement et l'expérience d'apprentissage des langues ; et ils ont décidé de s'en servir dans leur enseignement à l'issue de la pandémie. En outre, les périodes de confinement ont permis aux enseignants d'acquérir une expérience et des connaissances qui seront utiles dans toute situation d'urgence à l'avenir lorsqu'il ne sera pas possible d'assurer un enseignement en présentiel.

G. Aider les enseignants, au niveau individuel, à préserver leur propre bien-être :

en veillant à ce qu'ils puissent bénéficier d'un soutien individuel adéquat pour les aider à gérer les contraintes qui pèsent sur leurs ressources mentales dans les périodes où l'enseignement à distance est nécessaire, ou en cas de perturbations.

Exemples:

- *Ils pourraient bénéficier de services de conseils individuels dans le cadre desquels ils pourraient faire part de leurs préoccupations ou besoins spécifiques.*
- *Lorsque cela est possible, les enseignants pourraient se voir proposer un mélange de tâches d'enseignement et d'autres types de tâches, telles que l'élaboration de matériels ou le conseil aux apprenants, pour alléger la pression qu'ils ressentent.*

H. Aider les enseignants à se préparer et à s'adapter aux situations d'urgence ou aux circonstances exceptionnelles :

en leur donnant des orientations sur la marche à suivre lorsqu'il n'est pas possible d'appliquer le curriculum de langues normal. Ces orientations devraient notamment porter sur la manière d'alléger les contraintes qui nuisent à leur bien-être en établissant des priorités parmi les objectifs d'apprentissage, en réduisant le volume de travail et en prévoyant le recours à des ressources et activités numériques appropriées et efficaces.

I. Mettre en place des opportunités d'apprentissage professionnel adaptées aux enseignants de langues :

en veillant à ce que celles-ci répondent à leurs besoins spécifiques, tant sur le plan individuel que collectif, en particulier lorsque les enseignants ne sont pas en mesure de se rendre à l'école et de coopérer étroitement avec leurs collègues. Il convient de prévoir du temps pour permettre aux enseignants de profiter pleinement de ces possibilités.

Exemple : *Les responsables d'établissement scolaire devraient inciter les enseignants de langues à créer, au niveau institutionnel et, lorsque c'est possible, au niveau national et/ou international, des « communautés de pratique » autogérées, en prenant des dispositions à cette fin.*

J. Consulter les enseignants de langues au sujet de leurs besoins professionnels :

en leur demandant de réfléchir à leurs besoins professionnels individuels les plus urgents, de les décrire dans le détail et d'émettre des suggestions quant aux questions sur lesquelles devraient être axées les opportunités d'apprentissage professionnel.

Exemple : *Les enseignants de langues devraient être invités à demander à suivre des formations sur l'utilisation de ressources numériques spécifiques dont ils souhaitent se servir et/ou à proposer ou à partager des matériels et activités d'apprentissage des langues qu'ils ont découverts et testés, que ce soit dans le cadre de l'enseignement à distance ou de l'enseignement en présentiel.*

K. Veiller à ce que les enseignants bénéficient d'orientations et de conseils spécifiques pour l'évaluation des progrès et des acquis des apprenants :

- i. en leur donnant toutes les informations sur les changements devant intervenir dans les examens habituels de fin de semestre ou de fin d'année, et en leur permettant de préparer les apprenants à ces changements ;
- ii. en les aidant à avoir recours à des moyens alternatifs et efficaces d'évaluation tout au long de l'année, en complément ou, le cas échéant, en remplacement des examens officiels.

Lignes directrices pour le développement de l'adaptabilité, de la souplesse et de la polyvalence dans l'éducation

L'intention des concepteurs de l'initiative, au départ, était de distinguer ces travaux des autres enquêtes portant sur les conséquences de la pandémie de covid-19 en s'intéressant spécifiquement aux effets de celle-ci sur l'éducation aux langues. Et tel est resté l'objectif premier, mais dans leurs réponses aux enquêtes, en particulier aux questions ouvertes, les apprenants et les enseignants, ainsi que les participants aux groupes de réflexion, aux ateliers et aux colloques organisés par le CELV, ont exprimé des points de vue plus généraux sur des aspects plus larges de l'apprentissage et de l'enseignement. Ceux-ci concernent principalement les quatre points suivants :

- la nécessité de comprendre les processus éducatifs et de connaître les compétences nécessaires pour un apprentissage et un enseignement réussis ;
- l'importance des compétences numériques et de la capacité à utiliser un éventail de logiciels et d'applications tant généraux que spécifiques à l'éducation ;
- la capacité à repenser ou à adapter les approches de l'éducation et les modes d'enseignement en faisant preuve de souplesse et d'imagination pour faire face à d'inattendus changements environnementaux ou autres ;
- les mesures éducatives nécessaires pour préserver et améliorer le bien-être des apprenants et des enseignants.

Ces questions, implicites dans bon nombre – si ce n'est la plupart – des lignes directrices énoncées plus haut, peuvent être regroupées sous le concept général d'« adaptabilité éducative », qui peut être utile pour la définition de futures stratégies relatives à l'éducation, y compris l'éducation aux langues. Aux fins des présentes lignes directrices, cette expression désigne la capacité des autorités et institutions éducatives à mettre en œuvre des mesures efficaces pour faire face à des situations d'urgence soudaines ou émergentes et à préparer les enseignants, en particulier les enseignants de langues, à utiliser une très large gamme d'options dans leur enseignement. Elle renvoie également au fait de veiller à ce que les apprenants puissent profiter pleinement d'un éventail plus riche et plus diversifié d'opportunités dans leur apprentissage des langues et leur manière d'apprendre.

L. Développer l'adaptabilité éducative chez les professionnels de l'éducation aux langues :

- i. en mettant en œuvre une procédure d'évaluation des risques pour préparer un plan d'urgence (un modèle et un exemple concret d'évaluation des risques sont présentés ici (en anglais) ;
- ii. en encourageant les chefs de département et les directeurs des études de langues à consulter les enseignants et à travailler avec eux sur les raisons qui les ont poussés à utiliser diverses techniques et ressources alternatives d'enseignement des langues, y compris des ressources numériques, et sur la manière dont ils s'y sont pris, dans des situations d'urgence telles que la pandémie de covid-19 ;
- iii. en permettant aux enseignants, par le biais de la formation professionnelle, de l'apprentissage par les pairs et des communautés de pratique :
 - d'acquérir une plus grande expérience des nombreuses possibilités existantes dans les contextes éducatifs ;
 - de comparer ces expériences et de mener une réflexion à leur sujet ;
 - d'examiner des théories pertinentes, ainsi que leurs implications concrètes ;

- d'opérer des choix éclairés parmi un éventail plus large et plus riche d'options dans leur enseignement et leur apprentissage.

Ces mesures permettraient de préparer les enseignants à des éventualités telles que des situations d'urgence exigeant d'eux qu'ils s'adaptent rapidement et efficacement à de nouvelles circonstances, et les encourageraient à contribuer au développement de l'éducation aux langues.

Exemple : Dans le cadre de séances de partage, les enseignants pourraient être invités à faire des présentations et des démonstrations concernant les activités et ressources pédagogiques, telles que des applications, qu'ils ont trouvées particulièrement efficaces et motivantes pour les apprenants pendant la situation d'urgence liée à la covid-19, et après celle-ci. L'observation par les pairs ou les simulations de type micro-enseignement pourraient venir enrichir cet exercice.

M. Offrir aux apprenants de langues l'expérience d'un éventail beaucoup plus large d'options d'apprentissage :

- en demandant aux apprenants de se remémorer, de comparer et d'examiner les divers types d'enseignement et d'apprentissage et les différentes ressources d'apprentissage dont ils ont fait l'expérience directe dans des séries de cours spécialement conçues ou qu'ils ont observés dans des vidéos à visée pédagogique ;
- en tirant parti des caractéristiques spécifiques de l'éducation aux langues pour promouvoir la discussion et le retour d'information sur les raisons pour lesquelles certaines activités et ressources sont choisies à des fins spécifiques et ont la préférence de certains apprenants, qui les trouvent plus efficaces.

Exemple : Les enquêtes menées dans le cadre de cette initiative conjointe du CELV et de l'UE montrent qu'en raison de l'importance de la communication et de la collaboration dans l'éducation aux langues, les enseignants de langues ont eu recours, pendant les

confinements, à une plus grande diversité d'outils et d'activités numériques, à une plus grande fréquence, que les enseignants d'autres matières. Les enseignants et apprenants de langues peuvent eux-mêmes contribuer au développement des compétences numériques générales des apprenants, parallèlement au développement de leurs compétences en langues.

Conclusion

Frank Heyworth

L'initiative qui a conduit à la présente publication représente environ deux ans et demi de travail. Elle est partie de la volonté de comprendre comment les enseignants ont réagi face à une situation totalement inédite. Les écoles sont restées fermées pendant de longues périodes et les enseignants ont dû, en très peu de temps, apprendre à enseigner à distance, et pour cela utiliser de nouvelles technologies, puis aider les apprenants à eux-mêmes s'en servir. Ils ont dû trouver de nouvelles applications et des logiciels pertinents, et adapter les procédures d'évaluation ou en créer de nouvelles ; ils ont aussi été confrontés aux problèmes des apprenants qui avaient du mal à faire face à la situation ou qui ne disposaient pas de l'équipement nécessaire pour suivre leurs cours correctement. Lorsque les écoles ont finalement rouvert leurs portes, il a fallu composer avec d'autres contraintes : le port du masque – particulièrement gênant dans l'apprentissage des langues – la désinfection des mains ou l'aération des salles de classe et, parfois, le fait que la moitié des apprenants assistaient aux cours en présentiel, et l'autre moitié en distanciel. Certaines de ces difficultés se sont posées pendant toute la durée de la pandémie.

Une chose ressort essentiellement des réponses fournies par les 1 765 participants à l'enquête initiale et aux enquêtes réalisées ultérieurement

auprès des apprenants et de leurs professeurs : les enseignants ont fait face à ces difficultés avec une grande inventivité et une grande souplesse. D'où cette publication, dont l'un des principaux objectifs est de rendre compte – souvent en reprenant les propres mots des répondants à l'enquête – de l'admirable créativité et résilience des enseignants.

À mesure que nous avançons dans nos travaux, il est apparu clairement que les données historiques ne constituaient que le début de cette étude. En effet, les expériences décrites par les enseignants et les apprenants ont aussi été une source d'idées importantes et stimulantes pour l'avenir de l'éducation aux langues, certains aspects des pratiques éducatives mises en œuvre pendant la pandémie pouvant être adaptés et transposés dans l'enseignement « normal ». Ainsi, ce travail a permis de mieux définir la place et les utilisations des technologies dans l'éducation aux langues, de réfléchir à l'utilité potentielle de l'enseignement en mode hybride et de l'enseignement mixte, et de prendre conscience de l'importance d'un aspect fondamental de l'éducation en général : le bien-être des apprenants et des enseignants. Il a également conduit à se demander quel rôle les enseignants de langues – qui se sont adaptés rapidement et avec imagination aux ressources numériques – pourraient jouer en ce domaine. En

effet, la communication étant l'un des éléments fondamentaux des cours de langues, l'éducation aux langues pourrait constituer un espace privilégié pour aborder les questions liées au bien-être individuel et collectif. La troisième partie de la publication réunit des documents de réflexion portant sur plusieurs des questions qui ressortent des réponses aux enquêtes, telles que le soutien aux enseignants, les approches alternatives de l'évaluation, le bien-être et l'autonomie des apprenants et l'utilisation de ressources numériques dans l'éducation aux langues. Enfin, les lignes directrices énoncées dans la quatrième partie, élaborées par l'équipe, en consultation avec des professionnels de l'éducation aux langues, donnent des indications fondamentales destinées à aider les décideurs et les autorités éducatives à définir des orientations pour l'avenir et à favoriser « l'adaptabilité éducative » nécessaire pour faire face aux situations d'urgence et aux difficultés inattendues qui ne manqueront pas de se présenter.

Remerciements

Nous tenons à remercier les nombreuses personnes qui ont contribué aux travaux menés dans le cadre de l'initiative. Citons, tout d'abord, les membres du Forum pour le réseau professionnel, qui ont participé aux groupes de réflexion et apporté des éclairages supplémentaires sur les questions soulevées dans les enquêtes, et les enseignants et les formateurs d'enseignants qui ont rédigé les études de cas et les ont présentées lors de divers événements. Nous avons aussi pu compter sur la participation de Pille Põiklik et de Bronka Straus, du Comité de direction du CELV, qui nous ont apporté un formidable soutien et de précieux conseils, ainsi que sur celle de la Commission européenne, qui s'est intéressée à notre projet et l'a soutenu financièrement. Et n'oublions pas, bien entendu, tous les apprenants et les enseignants qui se sont portés volontaires pour répondre aux enquêtes, ainsi que la direction et le personnel du CELV, en particulier Adelina Rosca, Katarina Vukšić, Michael Armstrong et la Directrice exécutive, Sarah Breslin, sans lesquels rien n'aurait été possible. Merci pour votre soutien logistique, pratique et moral sans faille !

En tant qu'Accord partiel élargi du Conseil de l'Europe situé à l'interface entre la politique, la formation des enseignants et la pratique en classe, et entretenant un dialogue constant avec

les ministères, les réseaux nationaux, les experts individuels et les ONG en Europe et au-delà, le CELV se trouve dans une position privilégiée pour développer des réponses innovantes, fondées sur la recherche, aux défis qui se posent dans l'éducation aux langues. L'un de ces défis, dont les répercussions continueront de se faire sentir dans les années à venir, a été la pandémie de covid-19, et la présente publication, résultat final de l'initiative « L'avenir de l'éducation aux langues à la lumière du Covid – Leçons retenues et pistes pour l'avenir », constitue l'une de ces réponses. Conçue par Equals, l'une des 16 institutions membres du Forum pour le réseau professionnel du CELV, qui rassemble des ONG ayant des valeurs communes et une expertise complémentaire, et cofinancée par l'Accord de coopération du CELV avec la Commission européenne, cette initiative est un formidable exemple de ce qu'il est possible d'accomplir lorsque nous unissons nos efforts au service d'une éducation aux langues de qualité.

Cette publication arrive à point nommé tant pour le Conseil de l'Europe que pour la Commission européenne étant donné que, conformément à leur mission, ces deux organisations traitent actuellement de la question fondamentale du rôle de l'éducation dans le renforcement de nos démocraties et la construction de sociétés pacifiques et cohésives.

Pour le secteur de l'éducation aux langues au Conseil de l'Europe, elle coïncide aussi avec la phase préparatoire de nouveaux programmes quadriennaux, tant pour le CELV en tant qu'Accord partiel élargi que pour le Programme des politiques linguistiques. Ces nouveaux programmes devant apporter une réponse pertinente aux besoins actuels tout en étant orientés vers l'avenir, en mettant l'accent sur ce que les auteurs de la présente publication ont nommé « l'adaptabilité éducative », nous serions bien avisés d'appliquer les grands principes sur lesquels ils reposent et de garder à l'esprit cette mise en garde de Benjamin Franklin : « Omettre de se préparer, c'est se préparer à échouer. »

www.ecml.at

Le CELV est une institution du Conseil de l'Europe destinée à promouvoir l'excellence dans l'éducation aux langues dans ses États membres.

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits humains du continent. Il comprend 46 États membres, dont l'ensemble des membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits humains, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

FRA



<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-9355-1
€ 8 / US\$ 14

