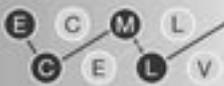




COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

*Collections thématiques:
présentation et évaluation des travaux menés par le CELV
de 1995 à 1999*

Compilées par David Newby



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes

Collections thématiques 1995 - 1999

Sur la proposition et avec le soutien particulier de l'Autriche, des Pays-Bas et de la France, huit États ont créé en 1994 le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) sous la forme d'un accord partiel élargi du Conseil de l'Europe. Il deviendra « un forum destiné à favoriser les débats et la réflexion en vue de répondre aux missions des États et aux défis spécifiques auxquels ils devront faire face dans les années à venir », un lieu qui jouera un rôle central dans le processus d'intégration européenne. À ce jour, trente-trois États¹ sont membres de l'Accord partiel élargi. Après le succès de la période probatoire initiale (1995-1998), la continuation des activités du Centre a été confirmée par la Résolution (98) 11 du Comité des Ministres.

L'objectif du Centre de Graz est d'offrir — généralement sous forme d'ateliers, de colloques, de réseaux de recherche et de développement, et autres réunions d'experts — une plate-forme et un lieu de rencontre international aux spécialistes en didactique et méthodologie, aux formateurs d'enseignants, aux auteurs de manuels et aux autres démultiplicateurs dans le domaine des langues vivantes.

Le présent ouvrage *Collections thématiques: présentation et évaluation des travaux menés par le CELV de 1995 à 1999* offre un aperçu cohérent et une évaluation des différents domaines thématiques qui ont constitué les axes de travail des ateliers du CELV entre 1995 et 1999.

L'objectif général du Centre vise à mettre en œuvre les politiques linguistiques et à promouvoir les innovations dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes. Ces publications sont l'aboutissement de projets de recherche et de développement issus d'ateliers qui se sont déroulés à Graz. Elles mettent en lumière l'engagement et la collaboration active de tous ceux qui ont pris part à ces projets, en particulier des coordinateurs et des animateurs des groupes de travail.

¹ Les trente-trois États membres signataires de l'Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Royaume-Uni.

Collections thématiques

**Présentation et évaluation des travaux
menés par le CELV de 1995 à 1999**

Compilées par David Newby

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise:

*Thematic collections: presentation and evaluation of work
carried out by the ECML from 1995 to 1999*

ISBN 92-871-5272-1

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

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

Couverture: Gross Werbeagentur, Graz

Imprimerie: Bacherneegg, Kapfenberg

Editions du Conseil de l’Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

ISBN 92-871-5271-3

© Conseil de l’Europe, juin 2004

Imprimé à Kapfenberg

Sommaire

Introduction.....	5
David Newby, Université de Graz, Autriche	
Enseignement bilingue.....	9
Gunther Abuja, Centre de recherche pédagogique, Graz, Autriche	
Autonomie de l'apprenant	31
Anne-Brit Fenner, Université de Bergen, Norvège	
Formation des enseignants.....	55
Péter Rádai, Université Eötvös Loránd, Budapest, Hongrie	
Médias/technologies de l'information et de la communication	81
Guy Arquembourg, Université Charles de Gaulle Lille 3, France	
Eveil interculturel	117
Anne-Brit Fenner, Université de Bergen, Norvège	
Enseignement précoce des langues.....	139
Peter Doyé, Technische Universität Braunschweig, Allemagne	

Introduction

David Newby

Les années 1995-1999 ont été une période d'une importance considérable, à la fois pour le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) et pour l'enseignement des langues en général. Après avoir été mis en place, le CELV a organisé un grand nombre d'ateliers et initié et soutenu des réseaux de recherche et développement au cours de cette période, afin de promouvoir l'apprentissage et l'enseignement des langues au niveau européen.

Cette période a coïncidé avec des développements significatifs dans ce qu'on pourrait appeler l'apprentissage et l'enseignement des langues « post-communicatifs », avec diverses approches innovantes commençant à influencer fortement sur la manière dont les langues étrangères sont enseignées à travers l'Europe. Les opinions et principes liés à l'apprentissage, reflétés dans des termes tels que « autonomie des apprenants » et « éveil interculturel », ont eu un impact croissant sur la classe de langues étrangères. L'organisation de l'enseignement des langues a été redéfinie dans le cadre de mouvements visant à intégrer « l'enseignement bilingue » dans les programmes scolaires et les décisions politiques de nombreux Etats, en vue d'étendre les langues étrangères aux apprenants du niveau primaire. Exploitées de manière accrue dans l'apprentissage des langues, les technologies de la communication ont fourni un outil supplémentaire significatif et précieux pour l'enseignement en salle de classe. Un aperçu des titres des ateliers du CELV au cours de cette période montrera que le CELV était positionné à la tête de ces développements et d'autres encore.

Au moment où cette première période de la vie du Centre touchait à sa fin, le besoin a été ressenti de dresser un bilan et de résumer la contribution du CELV dans ces domaines innovateurs, en étendant l'accès aux résultats de ses activités à un public plus large. Outre l'existence de rapports d'atelier individuels, il s'est avéré nécessaire d'offrir une vue d'ensemble cohérente des différents domaines thématiques qui ont formé le cœur des travaux des ateliers du CELV et cités ci-après:

- enseignement bilingue;
- autonomie de l'apprenant;
- formation des enseignants;
- médias/technologies de l'information et de la communication;
- éveil interculturel;
- enseignement précoce des langues.

A cette fin, cinq experts ont été commissionnés en vue d'effectuer une synthèse des travaux menés dans ces domaines – les collections thématiques. Le fruit de leur travail est présenté dans cet ouvrage. Les collections visent notamment à :

- fournir un aperçu des développements récents dans chaque domaine;
- résumer le travail du CELV dans lesdits domaines et souligner leur lien avec d'autres travaux réalisés dans ces domaines;
- évaluer les ateliers du CELV, en vue d'établir des recommandations relatives aux orientations des futures activités.

Bien entendu, tous ces domaines ont connu des développements depuis la fin de la première phase des activités du Centre, en particulier dans le domaine des technologies de la communication. Cependant les collections thématiques constituent une précieuse contribution pour la recherche dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et une source d'information utile tant pour les chercheurs que pour les enseignants. Les auteurs ne se limitent pas à discuter la situation actuelle dans leurs domaines respectifs, ils décrivent également les efforts déployés par des coordinateurs et des participants d'ateliers pour appliquer des principes dans leurs propres champs d'activités, donnant ainsi un aperçu utile de l'interface entre la théorie et la pratique.

Les collections thématiques présentées dans cet ouvrage fournissent les éléments suivants :

- une liste des ateliers portant sur les thématiques examinées et des coordinateurs;
- une discussion des principaux aspects liés aux thématiques;
- un résumé et une discussion des ateliers du CELV;
- des recommandations relatives aux futures activités.

Initialement il était prévu de publier les collections thématiques sous forme électronique et de les mettre en ligne sur le site web du CELV à l'adresse suivante :
<http://www.ecml.at/html/thematiccollections/fr/thematic.htm>

La version en ligne comprend non seulement les résumés d'experts présentés dans le livre, mais également des liens vers :

- les rapports d'ateliers du CELV;
- les projets et réseaux de dissémination mis en place par les participants;

- la documentation du CDCC liée aux domaines en question;
- les bibliographies commentées rédigées par les coordinateurs et les participants; et
- des sites web connexes.

Enseignement bilingue

Gunther Abuja

1. Introduction

Les pages suivantes donnent une vue d'ensemble des ateliers et des activités consécutives dans le domaine de l'enseignement bilingue ayant eu lieu au Centre européen pour les langues vivantes (CELV) entre 1995 et 1998.

Ce résumé tente d'évaluer les ateliers énumérés ci-après et toutes les activités connexes:

[numéro/année – titre de l'atelier: coordinateurs et co-animateurs]

- 4/1995 – **Les écoles bilingues en Europe:**
Prof. Dr. Peter Bierbaumer, Dr. Anikó Bognár,
Prof. Dr. Wolfgang Butzkamm

- 21/1996 – **La mise en œuvre de sections bilingues dans les écoles ordinaires:
processus et procédures – problèmes et solutions:**
Gianna Fruhauf, Ineke Huibregtse, Gunther Abuja

- 8/1997 – **Aspects de méthodologie en classes bilingues
dans l'enseignement secondaire:**
Antoinette Camilleri, Zuzanna Dziegielewska, Elisabeth Fleischmann

- 18/1997 – **Redéfinir l'enseignement des langues étrangères (LE)
dans un environnement bilingue:**
Glen Ole Hellekjaer, Peter Bierbaumer, Ralf Nyström, Anikó Bognár

- 19/1997 – **Didactique des langues étrangères en zone frontalière:**
Albert Raasch, Ruud Halink, Brigitte Sorger, Armand Zimmer

- 20/1997 – **Programme d'enseignement avec l'intégration de la langue
à des fins professionnelles – Vers une main-d'œuvre plurilingue:**
David Marsh, Anikó Bognár, Do Coyle, Sauli Takala

1.1 Documentation et dissémination

Les procédures, les discussions et les résultats de chaque atelier ont été documentés dans des rapports visant à résumer tant les travaux et les fruits de l'atelier que des activités subséquentes envisagées par l'équipe coordinatrice et/ou par les participants.

Par ailleurs, les participants se sont exprimés individuellement sur le contenu et l'efficacité organisationnelle des ateliers, ainsi que sur les actions de dissémination dans leurs pays respectifs. Dans certains cas, les documents liés aux thèmes de l'atelier – tels que des articles et des bibliographies – ont également été remis au CELV, complétant sa documentation sur les activités liées à l'enseignement bilingue.

L'un des objectifs principaux du CELV est d'initier des activités de suivi après un atelier. En préparant le terrain à ces activités (offre de soutien organisationnel et financier), le Centre souhaite encourager les échanges de vues entre les représentants des pays membres et de nouveaux développements dans les domaines thématiques traités dans les ateliers. Les activités de dissémination sont également documentées de manière régulière, le Centre dépendant toutefois largement de la coopération des participants à cet égard. Les résultats des activités de suivi des ateliers ne peuvent être bénéfiques aux personnes intéressées ou aux futurs coordinateurs et participants d'ateliers que lorsqu'ils sont communiqués au CELV.

2. « Enseignement bilingue » – Définitions

Il semble nécessaire de clarifier le terme « bilingue » plus particulièrement dans le contexte de l'enseignement bilingue, afin d'éviter les malentendus concernant l'approche éducationnelle contenue dans cette dénomination. Pour citer les observations de deux coordinateurs d'atelier:

« L'enseignement bilingue, également appelé enseignement d'un contenu dans une langue étrangère (*teaching content in a foreign language*, TCFL), enseignement étendu des langues, enseignement d'un contenu mettant en valeur les langues, immersion ou apprentissage intégrant le contenu et la langue (*content and language integrated learning*, CLIL), est l'enseignement de matières non linguistiques par l'intermédiaire d'une langue étrangère, avec pour but l'apprentissage à la fois de la matière et de la langue. » (Nikula 1997) (Hellekjaer, *Formal foreign language instruction*, 1998, 4)

Et:

« ... le terme d'enseignement bilingue peut prêter à confusion et nécessiter des clarifications pour répondre à nos fins. Cet atelier s'est concentré non pas sur l'enseignement d'une langue vivante étrangère, mais sur son utilisation dans l'enseignement d'une autre matière. Dans la plupart des cas, il est considéré que ce moyen permet d'atteindre un niveau plus élevé de compétence dans la langue étrangère dans un contexte où la langue maternelle de l'élève est la langue dominante du pays ou de la communauté dans lequel/laquelle il vit. »
(Fruhauf, *Implementation of bilingual streams*, 1997, 1)

Nous pensons qu'il faut distinguer les types fondamentaux de programmes d'enseignement « bilingue » suivants:

- Les programmes dans lesquels les apprenants sont partiellement ou totalement « immergés » dans la langue étrangère afin d'atteindre une compétence linguistique quasi équivalente à celle d'un « locuteur natif ». Ce type de « bain linguistique » offre un nombre relativement important de contributions dans la langue étrangère en classe. Ces programmes sont habituellement mis en œuvre dans les pays ou les régions bi- ou multilingues (par exemple, le Canada, le Luxembourg, Malte), où la capacité à communiquer en deux, voire plusieurs langues – par exemple dans des contextes sociaux différents – est une nécessité.
- De nombreux programmes bilingues fonctionnant dans des pays monolingues complètent l'enseignement formel des langues vivantes par l'enseignement de plusieurs ou de toutes les matières scolaires dans la langue étrangère (écoles, sections ou classes bilingues). Dans ces programmes, la langue étrangère est largement utilisée en tant que moyen d'instruction. Le terme « bilingue » est souvent utilisé, parce que l'un des objectifs majeurs de ce type de programme est que les élèves acquièrent une compétence dans la langue étrangère (utilisée en tant que moyen d'instruction) quasi équivalente à la langue maternelle.
- Les programmes dans lesquels la langue étrangère est utilisée en tant que moyen d'instruction à côté de l'utilisation de la langue maternelle des apprenants forment un groupe très diversifié (« apprentissage basé sur le contenu », « l'anglais à travers le curriculum », « l'anglais en tant que moyen d'instruction », ...). Les deux langues sont en général utilisées en classe dans l'enseignement de différentes matières ou à différents moments; une matière peut également être enseignée dans la langue étrangère pendant une partie de l'année scolaire seulement. L'objectif de ces programmes est un apprentissage intensif de la langue étrangère par rapport à l'enseignement courant.

En raison de la confusion potentielle concernant le terme « bilingue », nous aimerions nous limiter aux termes « enseignement bilingue » ou « éducation bilingue » dans ce résumé thématique; d'autres définitions (comme celles énumérées dans les citations ci-dessus) seront utilisées lors de références aux ateliers dans lesquels elles sont employées.

3. Activités du Centre européen pour les langues vivantes

En l'espace de trois années seulement, le CELV a invité des spécialistes de différents pays membres à organiser six ateliers portant sur une gamme étendue et variée d'aspects de l'apprentissage et de l'enseignement bilingue.

Des participants issus de plus de quinze pays européens ont apporté aux ateliers leur expérience personnelle dans ce domaine et ont, par conséquent, permis d'obtenir une perspective large – et souvent différente – sur des questions telles que les programmes d'enseignement, la méthodologie, les supports, les qualifications des enseignants et la sélection des étudiants.

Cette diversité de cadres et d'aspirations pédagogiques s'est révélée extrêmement stimulante dans la discussion et l'échange d'idées. De nombreux participants ont souligné dans leur rapport individuel à quel point ils ont bénéficié de l'opportunité de travailler avec d'autres spécialistes, de voir des exemples de pratique de l'enseignement pendant des visites d'écoles et de former des réseaux de coopération pour poursuivre de futures activités de recherche et de développement dans le domaine de l'enseignement bilingue.

Le volume de documents collectés dans ce domaine d'intérêt s'élève à près de 700 pages de rapports, de suggestions, de projets envisagés et de commentaires. En évaluant ces documents, nous avons remarqué que les discussions lors des ateliers s'articulaient principalement autour de plusieurs points-clés d'intérêt et de recherche. Nous souhaitons souligner le fait que ces points-clés font actuellement l'objet de débats partout en Europe, ce qui donne à la collection du CELV le caractère d'une vue panoramique sur l'enseignement bilingue.

Dans les sections suivantes, nous essayerons d'éclairer un peu davantage les différents aspects de ce point de vue panoramique, ce qui devrait nous permettre d'avoir une idée plus précise des préoccupations actuelles dans l'enseignement et l'apprentissage bilingue.

4. Les différents rôles de l'enseignement bilingue en Europe

Comme mentionné précédemment, un caractère saillant de toutes les activités du CELV est le fait que les participants aux ateliers viennent d'un large échantillon de pays européens. L'atelier initial portant sur la question de l'enseignement bilingue (Bierbaumer, *Bilingual schools*, 1995) a fourni une vue d'ensemble détaillée sur la situation de l'enseignement bilingue dans les pays membres en Europe et au Canada.¹

Dans une étude informelle effectuée auprès des participants, au cours de laquelle ces derniers étaient invités à décrire l'enseignement bilingue dans leur école/pays, les paramètres examinés étaient les suivants:

- Quelles sont les langues employées dans le(s) programme(s) bilingue(s)?
- Quelle est la proportion de matières enseignées en langue(s) étrangère(s)?
- Quand a commencé l'enseignement bilingue?
- Quelle est la situation de l'école / des écoles dans le pays respectif?

Sans entrer dans le détail, on peut considérer que la situation diffère fortement dans les pays membres en fonction des paramètres sus-énumérés (Bierbaumer, *Bilingual schools*, 1995, 19-34).

L'enseignement bilingue est une partie relativement nouvelle de la politique éducationnelle dans la plupart des pays européens et il semble que chaque pays a trouvé une approche individuelle à cette forme d'éducation qui diffère dans certains domaines des approches d'autres pays.

En ce qui concerne l'utilisation de différentes langues vivantes en tant que moyen d'instruction, l'anglais devance largement toutes les autres langues. A part les pays bi- et multilingues comme la Suisse et le Luxembourg dans lesquels l'allemand et le français sont les principales langues étrangères cibles dans le cadre de l'enseignement bilingue, l'ensemble des participants à l'atelier 4/1995 utilisaient (également) l'anglais en tant que moyen d'instruction dans leurs classes ou écoles bilingues, excepté les pays respectifs où l'anglais est la langue maternelle. Ont également été mentionnés l'allemand, le français, l'italien, l'espagnol, le russe et le chinois, ainsi que les langues des pays voisins ou des régions frontalières (par exemple, en Slovaquie). Les pays offrant le choix entre plusieurs langues en tant que moyen d'instruction étaient les suivants: la Bulgarie, la Croatie, la Hongrie, la Pologne, la Russie, l'Ukraine.

¹ Greta Murtagh, Présidente de l'Association canadienne des enseignants en immersion, a été spécialement invitée en tant que représentante du Canada.

L'enseignement bilingue est apparu dans la plupart des cas à la fin des années 1980 ou au début des années 1990; cependant le Canada (immersion depuis 1965), le Luxembourg et Malte (cumulant tous deux une expérience de l'enseignement bilingue depuis plus de cent ans) ont une tradition plus ancienne. La situation actuelle des écoles impliquées dans l'enseignement bilingue est, de nouveau, très variée. Tous les paramètres possibles comme l'âge de commencement, le pourcentage d'enseignement en langue étrangère, le nombre et le niveau des classes / des élèves participants, la durée des programmes, (le nombre de) matières choisies, les enseignants employés, les formes de formation des enseignants, les supports utilisés, les examens finaux, etc. diffèrent largement d'un pays à l'autre.¹

Un certain nombre de défis sont néanmoins communs à la plupart des pays. A la lecture des rapports des participants, on voit bien que les domaines suivants de l'enseignement bilingue sont considérés comme particulièrement problématiques:

- la formation des enseignants;
- les supports et la méthodologie;
- le soutien financier et « moral »;
- le degré de flexibilité du curriculum.

Bien que, dans la plupart des pays, l'enseignement bilingue soit à l'état expérimental ou de pilotage, il semble y avoir un sentiment répandu, presque unanime, de confiance et d'enthousiasme à l'égard de cette forme d'éducation, lequel est souligné par les résultats très positifs de l'enseignement bilingue présentés par les participants. Pia Effront écrit de manière critique dans son rapport après l'atelier:

« Le bilinguisme est pour tous les participants une question d'idéalisme et de plaisir. [...] [Les écoles] ont été créées par des professeurs [...] qui sentaient le besoin de changer l'enseignement traditionnel des langues: « Nous voulons changer les choses en faisant quelque chose ». [...] Les autorités officielles de tous les pays se montrent favorables face à cette nouvelle impulsion dans l'enseignement, mais ne se montrent pas engagées en ce qui concerne le soutien financier de tels projets. »
(Effront, *Bilingual schools*, 1995)

¹ Pour des descriptions de programmes plus détaillées: Gianna Fruhauf *et al.* (éds.), *Teaching content in a foreign language*, Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, 1996.

5. Le commencement – Approches et paramètres de la mise en pratique de l’enseignement bilingue

Bien qu’il y ait une longue tradition d’enseignement bilingue dans certaines régions européennes, en particulier dans les territoires bilingues au sein des régions voisines, une tendance plus récente concernant les nouvelles formes d’enseignement bilingue s’est répandue, pour différentes raisons, dans de nombreux pays européens. Par conséquent, il a souvent été nécessaire que de nombreuses institutions mettent en place l’enseignement bilingue en partant de zéro. La mise en place d’une classe ou d’une section bilingue peut être une tentative souvent épuisante et probablement entravée par des obstacles et des inconvénients imprévus. Au fil du temps, il est devenu évident que la procédure de mise en place doit être planifiée et observée consciencieusement, afin d’assurer l’organisation rapide d’un « programme » bilingue stable.

L’atelier 21/1996 a été le premier à prendre en considération d’une façon plus approfondie les facteurs influençant la mise en place d’un programme bilingue (Fruhauf, *Implementation of bilingual streams*, 1997).

Dans le cadre d’une présentation très détaillée, le Prof. Hugo Baetens Beardsmore a traité des principales variables influençant les programmes bilingues, qui peuvent être catégorisées comme suit (Baetens Beardsmore, *Manipulating the variables*, 1996):

- variables en rapport avec la situation (concernant l’environnement ou le contexte dans lequel une école doit fonctionner);
- variables en rapport avec le résultat (concernant les objectifs et les attentes à l’égard d’un programme bilingue);
- variables opérationnelles (concernant les étapes pratiques nécessaires à l’école pour le fonctionnement du programme, par exemple définir un curriculum, trouver des enseignants, informer les élèves et les parents, décider d’un programme de travail, etc.)

(Résumé de la présentation: cf: Fruhauf, *Implementation of bilingual streams*, 1997, 5f).

Les participants ont eu l’occasion d’appliquer cette information de fond aux situations de leurs pays respectifs dans deux travaux de groupe approfondis. Cette procédure a été stimulée et accompagnée plus avant par des présentations thématiques sur les variables situationnelles et opérationnelles à différents niveaux, ainsi que par une visite à l’École bilingue internationale de Graz. Par conséquent, les résultats de l’atelier étaient

essentiellement constitués de prévisions et de stratégies des participants sur les manières de traiter les variables sus-mentionnées.

Les résultats les plus évidents du premier groupe de travail sur **les résultats/variables situationnels** étaient les suivants:

- L'anglais est incontestablement la langue-cible la plus répandue dans le cadre des programmes bilingues en Europe centrale et orientale. La volonté existe néanmoins d'introduire d'autres langues vivantes dans les programmes bilingues en enseignant des modules limités à un thème, en français ou en espagnol par exemple.
- De nombreux groupes pensaient que les programmes bilingues doivent être destinés à un groupe-cible spécifique. Si une sélection est effectuée, elle doit se baser sur les aptitudes linguistiques; elle ne doit donc pas être socialement élitiste. Le sentiment était répandu que les programmes avec de hauts objectifs académiques attireraient beaucoup d'étudiants.
- Il a été mentionné que l'introduction de l'enseignement bilingue peut donner à une école un profil nouveau et attrayant. Elle pourrait également motiver les enseignants, les élèves et les parents à travailler d'une façon coopérative et plus intense. Elle pourrait offrir des opportunités d'activités internationales attrayantes.
- A été également soulignée la nécessité d'une nouvelle (ou d'une meilleure) formation des enseignants.

Le deuxième groupe de travail sur les **variables opérationnelles** a obtenu les résultats suivants:

- En général, la plupart des programmes bilingues doivent suivre le curriculum national; les sujets internationaux pourraient cependant être mis en avant par le choix de supports d'apprentissage supplémentaires.
- Une langue étrangère devrait toujours être partiellement utilisée dans le cadre d'un programme bilingue. La proportion idéale dans une matière devrait être 50%-50%. Le maintien de la langue maternelle serait important. L'enseignement formel de la langue-cible est prévu pour assurer le soutien du programme.
- 30% à 50% des matières doivent être enseignées dans la langue-cible ou en deux langues. Les arts et la musique, y compris les matières non académiques comme les arts manuels, les arts plastiques et la technologie (CDT: *craft, design and*

technology) doivent (au début) soulager les élèves du fardeau de l'enseignement bilingue.

- En ce qui concerne la formation des enseignants, une certification duale (concernant à la fois la matière scolaire et la langue-cible) a été considérée comme idéale; elle n'est cependant pas courante dans la plupart des pays européens. D'autre part, il semble plus profitable de former les enseignants des matières dans la langue-cible.
- Les étudiants devraient initialement avoir la possibilité de passer les examens en n'importe quelle langue et devraient graduellement s'habituer à passer les examens uniquement dans la langue-cible. Cependant, les examens finaux organisés au niveau central, tels qu'ils existent dans de nombreux pays, sont un obstacle clair à ce type de politique.
- Les participants ont souligné à plusieurs reprises l'importance d'une communication et d'une information efficaces entre toutes les personnes impliquées dans un programme bilingue (enseignants, élèves, parents, administrateurs...). Il est donc nécessaire de prendre des mesures appropriées (réunions, bulletin, événements d'information...).

(Un exemple concret de programme détaillé sur les variables opérationnelles au niveau scolaire a été présenté au CELV par le participant Jan Espen de la Norvège: Andresen, *Report*, 1997).

Il a été intéressant de noter que les participants partageaient de nombreux points communs liés aux objectifs, aux difficultés et aux solutions éventuelles envisagées, ce malgré le fait que la situation éducationnelle dans leur pays était quelquefois considérablement différente. Ceci semble indiquer qu'il existe un noyau commun dans la plupart des approches concernant l'enseignement bilingue ou du moins certains objectifs globaux de l'enseignement bilingue que les participants partagent.

La question de la mise en œuvre des programmes bilingues a été soulevée et discutée à nouveau dans le cadre des écoles professionnelles lors de l'atelier 20/1997 (Marsh, *Content and language integration in vocational and professional education*, 1998). Conformément à une approche exemplaire présentée par la co-animatrice Anikó Bognár (Marsh, *Content and language integration*, 1998, 9f), plusieurs listes de paramètres situationnels, opérationnels et de résultat concernant la mise en œuvre de CLIL¹ ont été proposées et discutées lors des séances de groupes. Un grand nombre de

1 CLIL: apprentissage intégrant contenu et langue.

paramètres très détaillés ont été identifiés, souvent accompagnés de groupes de questions directrices. Les résultats sont présentés dans plusieurs « check-lists » de grande valeur qui peuvent être utilisées pour organiser la mise en place un programme bilingue de manière méticuleuse.

Par ailleurs, le rapport contient un résumé détaillé des résultats des discussions, offrant une analyse approfondie d'aspects tels que la méthodologie, le travail d'équipe professionnel et la formation continue des enseignants (Marsh, *Content and language integration in vocational and professional education*, 1998, 10-18).

Une attention spéciale devrait être portée aux résultats du travail en groupe en ce qui concerne la méthodologie bilingue, résultats qui semblent être valables non seulement pour l'enseignement à orientation professionnelle. Une approche méthodologique éclectique incluant l'utilisation de plusieurs mesures en matière de supports (aides visuelles, compétences de lecture et d'écriture, simplification de l'enseignement et utilisation de « routines prévisibles ») et permettant une répétition et une redondance accrue lors des cours a été fortement recommandée (Marsh, *Content and language integration in vocational and professional education*, 1998, 15).

On peut déduire de l'intérêt porté aux variables/paramètres situationnels, opérationnels et de résultats dans deux des ateliers que ces variables forment un domaine-clé pour l'enseignement bilingue auquel de l'attention devrait être portée dans l'avenir. L'analyse des programmes bilingues existants et la prise en considération des résultats des ateliers 21/1996 et 20/1997 devraient permettre d'établir quelques lignes directrices générales, afin de soutenir la mise en place de programmes bilingues en Europe.

6. Aspects méthodologiques et pédagogiques de l'enseignement bilingue

Comme mentionné dans le chapitre précédent, la méthodologie est l'un des principaux défis dans le domaine de l'enseignement bilingue. Presque tous les ateliers ont traité d'une façon ou d'une autre des questions de méthodologie. Lors de l'atelier 4/1995, le Prof. Butzkamm a effectué une évaluation générale de la méthodologie actuelle d'enseignement des langues vivantes; il a souligné l'importance de l'offre de données complètes et utiles sous forme d'enseignement communicatif des langues vivantes à orientation adaptée au contenu à transmettre pour lequel les classes bilingues représentent le cadre idéal. Il a également discuté des lacunes éventuelles des programmes d'immersion français dues au manque de communication à orientation adaptée au contenu à transmettre; il a également identifié le danger de fossilisation dû

au manque évident de compétences linguistiques productives des étudiants dans le cadre de l'immersion.¹

Deux ateliers (8/1997 et 18/1997) ont été dédiés en premier lieu aux aspects méthodologiques:

Lors de sa présentation sur l'utilisation des langues dans les classes bilingues pendant l'atelier 8/1997, Antoinette Camilleri s'est concentrée sur la question du changement de code, en expliquant pourquoi, à quelles occasions et avec quelle fréquence les élèves ou les enseignants des classes bilingues changent d'une langue (par exemple de leur langue maternelle, L1) à une autre (la langue-cible, L2). En se basant sur l'une de ses propres recherches (Camilleri, *Bilingualism*, 1995), elle a expliqué différentes fonctions pédagogiques et sociales du changement de code (Camilleri, *Teaching methodology*, 1997, 5f).

Tout au long de l'atelier, les participants ont été invités à observer et à évaluer des phénomènes de changement de code à l'occasion d'une visite à l'École bilingue internationale de Graz (*Graz International Bilingual School*, GIBS). Afin de préparer cette visite, les participants ont été familiarisés avec différentes techniques de recherche-action; des grilles d'observation et des procédures d'évaluation ont été conçues pendant les activités en groupe.

Après la visite scolaire, Elisabeth Fleischmann, co-animatrice, a fait une présentation succincte sur la manière dont son école met en pratique l'autonomie de l'apprenant en tant que concept pédagogique. Après les remarques introductives sur les différents rôles des apprenants et des enseignants dans le cadre d'un concept d'autonomie de l'apprenant, Fleischmann a expliqué comment l'autonomie a été intégrée dans la pratique de l'enseignement (utilisation d'ateliers, feuilles de tâches hebdomadaires pour les apprenants, nombreuses activités extra-curriculaires), la conception du syllabus (curriculum orienté sur un thème et basé sur un projet), les méthodes d'évaluation et les questions organisationnelles par un travail de groupe intensif et par la création d'unités de travail au sein du personnel (Camilleri, *Teaching methodology*, 1997, 9ff).

Dans son discours sur la *Méthodologie de l'enseignement bilingue des disciplines non linguistiques: supports, évaluation, stratégies* (Camilleri, *Teaching methodology*, 1997, 15ff), Zuzanna Dziegielewska a tenté de répondre à la question de savoir s'il existe un point commun entre différentes approches concernant les méthodes d'enseignement

¹ Les questions de la méthodologie de l'apprentissage des langues et de la fossilisation sont reprises lors de l'atelier 18/1997: cf. Glen Ole Hellekjaer, *Rapport de l'atelier 18/97 – Redefining formal foreign language instruction for a bilingual environment*, Graz: CELV, 1998.

bilingue. Bien qu'elle ait identifié trois caractéristiques principales (l'intégration de l'enseignement de la langue et des matières scolaires, l'autonomie de l'apprenant et l'utilisation de stratégies « universelles » d'enseignement à travers le curriculum), de nombreux problèmes, tels que les deux ci-après, sont restés non résolus:

- L'enseignement bilingue rend très souvent nécessaire la création de supports spécialement adaptés dans les cas où les supports authentiques de la langue-cible ne peuvent pas être utilisés.
- L'évaluation et les examens sont difficiles; devrait-on évaluer les connaissances, la compétence linguistique ou les stratégies d'apprentissage?

Par conséquent, il existe un large domaine ouvert à la recherche sur les questions bilingues. Des recherches actuellement en cours en Pologne examinent la langue de classe des enseignants, afin d'en savoir davantage sur leurs stratégies linguistiques inconscientes. Dans l'avenir, Dziegielewska propose l'analyse et la comparaison des supports et de l'attitude d'enseignement/de l'enseignant en tant que point de départ pour documenter de bonnes pratiques, ce qui influencerait à la fois l'enseignement et la formation des enseignants.

L'atelier 18/1997 (Hellekjaer, *Redefining formal foreign language instruction for a bilingual environment*, 1998) a suivi de quelques mois l'atelier 8/1997 et a examiné la relation entre l'enseignement formel de la L2 et l'enseignement bilingue. Les théories de Stephen Krashen sur l'acquisition des langues et sur les données complètes (Krashen, *Input hypothesis*, 1985) ont été revues et comparées de manière critique avec l'hypothèse de résultat de Merrill Swain¹. Le raisonnement principal de la critique, qui a été suivie en premier lieu par Glen Ole Hellekjaer, est que les données linguistiques seules sont insuffisantes pour former des locuteurs compétents dans la langue-cible. De nombreux programmes canadiens d'immersion en français ont été critiqués pour avoir négligé l'utilisation active de la langue, ce qui a conduit chez les élèves à des compétences linguistiques réceptives fortes, mais à des compétences linguistiques productives insuffisantes. Merrill Swain soutient que pour produire une compétence communicative bilingue équilibrée, il est nécessaire de donner aux apprenants à la fois l'occasion d'utiliser la langue d'une façon extensive et des réactions concernant leurs fautes linguistiques.

¹ Pour une liste complète de références dans ce domaine, voir: Hellekjaer, *Redefining formal foreign language instruction for a bilingual environment*, 1998, 23.

Hellekjaer tire plusieurs conclusions¹ en ce qui concerne les conséquences pratiques des théories de Swain liées à l'enseignement bilingue. Il propose que le développement linguistique de l'apprenant soit renforcé en fortifiant les rôles collaboratifs et de soutien de l'enseignement formel des langues dans les classes d'anglais en tant que première langue / anglais en tant que deuxième langue:

- Les contributions linguistiques doivent être données dans leur pleine étendue fonctionnelle – pour ceci, l'enseignement formel de la langue devrait fournir aux apprenants des types de communication et de textes qui ne sont généralement pas fournis dans le cadre des communications « bien stéréotypées » des classes bilingues. (Hellekjaer, *Redefining formal foreign language instruction for a bilingual environment*, 1998, 11)
- De plus, les résultats des apprenants devraient être guidés de la même manière. La communication orale concernant les matières scolaires (par exemple, « rapport sur les sujets de recherche » [Hellekjaer, *Redefining formal foreign language instruction for a bilingual environment*, 1998, 11]) doit être complétée par les activités orales habituelles dans les classes de langues vivantes modernes.
- L'enseignement formel des langues représente le meilleur cadre pour réagir utilement aux fautes des apprenants, car « on peut difficilement attendre des spécialistes dans la matière enseignée qu'ils soient aussi des spécialistes en langue formés à le faire ». (Hellekjaer, *Redefining formal foreign language instruction for a bilingual environment*, 11)²

D'autres conseils pratiques ont été divulgués lors d'une discussion sur les stratégies d'enseignement des langues de niveau avancé (*teaching advanced language strategies*) (Hellekjaer, *Redefining formal foreign language instruction for a bilingual environment*, 1998, 12ff) par Ralf Nyström, qui s'est montré favorable à l'utilisation de stratégies de l'apprentissage moderne communicatif des langues, l'apprentissage basé sur les tâches et l'utilisation de supports authentiques dans l'enseignement bilingue. L'enseignement explicite des compétences de lecture et des stratégies du discours a été également promu:

1 Pour une discussion plus détaillée, voir: Hellekjaer, *Redefining formal foreign language instruction for a bilingual environment*, 1998, 19ff.

2 Il est bon de noter ici que toutes les conclusions de l'auteur sont de toute évidence basées sur l'hypothèse selon laquelle l'enseignant de la matière concernée n'est pas en même temps un enseignant en langues, comme cela est normalement le cas en Norvège.

Il est important de former la capacité de l'étudiant à gérer différents discours ou catégories notionnels [...]: reconnaître – définir – décrire – comparer – argumenter – évaluer – tirer ses propres conclusions.

Dans ce contexte, l'enseignant de LE devrait travailler en étroite collaboration avec l'enseignant de la matière, afin de définir et de pratiquer des catégories de discours qui soient typiques de la matière enseignée [...] (Hellekjaer, *Redefining formal foreign language instruction for a bilingual environment*, 1998, 13).

La formation soignée des compétences avancées de rédaction de textes à différents niveaux a été présentée par Jennifer Schumm et Valerie Wurschitz, qui ont parlé des objectifs d'un cours de « Compréhension et rédaction avancées » au niveau universitaire (Hellekjaer, *Redefining formal foreign language instruction for a bilingual environment*, 1998, 14ff). Dans le cadre de ce cours, le processus d'écriture et la création consécutive de types variés de textes (rédaction de résumés, de comparaisons et d'opinions) sont tous deux discutés et enseignés. Alors que les cours présentés ne faisaient pas partie d'un programme bilingue, il a été convenu que ces formes d'enseignement explicite des compétences de rédaction de textes étaient également utiles pour les étudiants avancés dans le cadre de programmes bilingues.

La méthodologie est donc le deuxième domaine de l'enseignement bilingue qui a fait l'objet d'une attention particulière de la part de plusieurs coordinateurs et participants d'ateliers. Il n'est pas difficile de comprendre que dans le cas d'un mouvement pédagogique aussi récent que l'est l'enseignement bilingue dans de nombreux pays européens, le manque d'expérience d'enseignement prédomine encore. Comme l'ont fortement suggéré A. Camilleri, Z. Dziegielewska et G.O. Hellekjaer, une recherche linguistique approfondie sur le processus actuel d'apprentissage dans les classes bilingues reste à faire. Les résultats de la recherche pourront alors servir de point de départ pour le développement de stratégies méthodologiques appropriées et de programmes de formation des enseignants destinés à chaque pays en particulier.

7. « Enseignement bilingue » dans les régions frontalières

Dans les sections précédentes, nous avons parlé principalement de l'enseignement bilingue en tant que caractéristique de l'enseignement général dans les pays européens. La langue-cible de ces programmes est – pour des raisons politiques, économiques et sociales – presque exclusivement l'anglais.

La partie suivante traitera d'une forme « d'enseignement bilingue » qui résulte de la proximité des langues voisines dans les régions frontalières. Les circonstances du contact linguistique dans une région frontalière entraînent au quotidien une utilisation

et un échange linguistique informel, par exemple lors de courts voyages et visites dans le ou les pays voisins. L'aptitude linguistique dans ce contexte est considérée comme une mesure de soutien au service du contact, de la comparaison et de la compréhension interculturels.

Destiné à constituer une phase préparatoire de l'atelier 19/1997 (Raasch, *Fremdsprachendidaktik*, 1998), un portfolio de rapports d'experts sur des exemples individuels d'enseignement des langues vivantes dans les régions frontalières a été assemblé. Ces rapports d'experts ont ensuite été présentés aux membres de l'atelier 19/1997 qui les ont évalués et ont décidé de la transposition éventuelle de ces rapports aux situations individuelles dans les régions frontalières (phase d'essai). Un modèle de description a été développé, afin de soutenir l'analyse des situations dans les différentes régions frontalières. Il a été proposé de rassembler les résultats de la phase d'essai lors d'un atelier de suivi au CELV.

Un but supplémentaire de l'atelier 19/1997 a été l'évaluation et l'adaptation finale d'une série de « thèses » et de recommandations (la *Grazer Erklärung*) sur la situation sociale, linguistique et culturelle dans les régions frontalières. La *Grazer Erklärung* est constituée de deux parties principales:

- des considérations sur les différentes fonctions socio-politiques des régions frontalières et sur la « charge » cognitive et affective portée par le mot « frontalier »¹. Les rôles des (de la) langue(s) et des cultures en tant que facteurs de délimitation dans les régions frontalières sont envisagés;
- la deuxième partie est une série de recommandations et de prévisions pour la mise en œuvre de programmes d'enseignement et d'échange, ainsi que de formation continue des enseignants dans les régions frontalières, puis d'une série d'activités de suivi prévues (Raasch, *Fremdsprachendidaktik*, 1998, 15ff).

La *Grazer Erklärung* donne une vue d'ensemble des influences historiques, politiques, culturelles, linguistiques et sociales complexes qui caractérisent souvent la situation dans les régions frontalières. Dans ce contexte, l'enseignement bilingue est un moyen – mais pas le seul – d'assurer la compréhension et l'acceptation réciproques. L'utilisation des langues voisines dans plusieurs situations différentes (contextes en dehors de l'école, apprentissage informel des langues lors de voyages et de visites) est également un facteur important.

¹ ...ou le mot « frontière ». Le mot allemand *Grenze* peut être traduit en anglais par plus d'un mot, qui ont tous des connotations différentes (remarque de l'auteur).

A la fin de l'atelier, l'idée est apparue de créer un réseau européen pour la coordination et la dissémination d'activités supplémentaires dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dans les régions frontalières. Un projet très détaillé concernant la mise en œuvre de ces activités a mené à la mise en place d'un réseau appelé Cicero.

8. Activités de suivi

Comme nous l'avons déjà mentionné dans les remarques d'introduction, la dissémination des résultats des travaux est l'un des objectifs principaux de chaque atelier du CELV. Par conséquent, une partie intégrale du concept de l'atelier a été, dès le début, d'encourager la mise en œuvre d'activités de suivi. Toute une série d'activités de ce type a été prévue pendant et après les ateliers sur l'enseignement bilingue.

La plupart des thèmes et des objectifs de ces activités ont été clairement influencés ou stimulés par les contenus des ateliers. Par conséquent, les principaux sujets d'intérêt dans le domaine de l'enseignement bilingue ont pu être de nouveau trouvés parmi les propositions d'activités de suivi:

- « Supports, supports, supports! » – tel a été l'un des cris de guerre lors de tous les ateliers. Un certain nombre de réseaux et de projets de coopération ont été dédiés au développement ou du moins à l'échange de supports à l'enseignement bilingue (ateliers 4/95, 21/96, 8/97, 18/97).
- Les questions et centres d'intérêts portant sur la méthodologie ont été un autre stimulant préféré pour les activités de recherche. Les principaux domaines d'intérêt étaient la documentation (vidéos, etc.) sur l'enseignement actuel dans les classes bilingues, la promotion de l'autonomie de l'apprenant et la recherche d'un modèle d'enseignement/d'éducation bilingue (ateliers 4/95, 8/97).
- La recherche sur l'enseignement et l'apprentissage bilingue a été tout particulièrement encouragée lors de l'atelier 8/97. Suite à l'incitation de la fourniture de données et de l'observation en classe, des projets de recherche sur l'autonomie de l'apprenant et sur le changement de code ont été proposés.
- Afin de rester en contact après un atelier et d'être capable d'échanger des supports, des expériences et des résultats de recherche, la création de réseaux (soutenus par courrier électronique et par Internet) a été fortement suggérée lors de la plupart des ateliers (21/96, 8/97, 19/97, 20/97).

- Les systèmes de formation des enseignants étaient un autre sujet d'intérêt particulier. Etant donné que, dans de nombreux pays, les enseignants d'une matière scolaire ne sont pas nécessairement enseignants en langues, il y a un besoin urgent de développer des cours de formation appropriés pour les enseignants (ateliers 21/96, 20/97).

A notre grand regret, il faut cependant noter qu'un nombre très restreint seulement de projets de suivi se sont révélés suffisamment stables pour obtenir des résultats. Quelques participants ont fait un rapport sur les activités individuelles de dissémination dans leur pays respectif. Un réseau, EuroCLIC (qui fonctionne par l'intermédiaire d'Internet et d'un bulletin d'information) a été mis en place et est toujours actif. Son objectif est de servir de forum de discussion aux personnes s'intéressant au domaine de l'enseignement bilingue et de fournir des données et des informations sur des conférences et des supports utiles (par exemple, livres, vidéos).

Le réseau Cicero, créé après l'atelier 19/1997, est très actif; il vise principalement à collecter, évaluer et disséminer des données dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage dans les régions frontalières. Des événements aux fins d'information et la future création de réseaux devraient soutenir les nouvelles initiatives et organisations existant déjà dans ce domaine. Lors du troisième colloque du CELV, un groupe de travail a été dédié au thème « Apprentissage des langues du pays voisin et coopération transfrontalière dans le domaine des langues vivantes ».

Un atelier régional de suivi a eu lieu à Maastricht en mai 1999.

Lors de l'atelier 4/97¹ qui, initialement, n'était pas dédié à l'enseignement bilingue, un réseau international – *Les langues à travers le curriculum* – a été fondé pour créer des supports et un glossaire spécifique pour les contextes d'enseignement bilingue. Les premiers résultats de ce réseau ont déjà été soumis au CELV et une publication paraîtra bientôt.

D'autres activités ont produit des résultats initiaux, mais elles ne se sont pas révélées assez stables pour être maintenues pendant une longue période. Dans la plupart des cas, toutefois, les propositions faites lors des ateliers à Graz n'ont jamais atteint une première phase de développement ou, du moins, cela n'a pas été documenté.

¹ Atelier n° 4/97: *L'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes en Europe centrale et orientale: vers des principes communs pour les curricula européens de langues vivantes concernant les enfants entre 9 et 11 ans* (pas de rapport d'atelier publié).

Les raisons à ceci peuvent être variées. Il est sans doute difficile de maintenir un réseau sans aucun soutien de la part d'institutions locales. La coordination par plusieurs partenaires de projets n'est pas seulement une compétence, mais nécessite également un temps considérable, des ressources adéquates et une grande implication. Il serait peut-être recommandé de limiter le nombre de réseaux et celui des groupes de travail créés lors d'un atelier et de leur donner plus de soutien professionnel (voir également plus bas).

9. Commentaires et recommandations concernant de futures activités

9.1 Commentaires sur les structures des ateliers

Les principaux centres d'intérêt dans le domaine de l'enseignement bilingue ont été clairement identifiés (le rôle de la diversité, la mise en œuvre de l'enseignement bilingue, les aspects méthodologiques et pédagogiques). C'est pourquoi il va sans dire que des activités se concentrant sur ces domaines peuvent, à long terme, produire des résultats fructueux. Nous souhaitons néanmoins suggérer que les activités ciblées par le CELV soient concentrées de façon plus claire et plus spécifique. L'atelier 4/1995 a présenté de manière impressionnante la grande variété d'objectifs et d'approches existant déjà dans le domaine de l'enseignement bilingue au sein des pays membres du CELV, élément qui a fréquemment été redécouvert lors d'ateliers consécutifs. Même si cette énorme variété est très attrayante, elle représente probablement également un obstacle à certaines formes d'activités qui peuvent être plus profitables à petite échelle.

Au lieu de promouvoir de larges réseaux européens consacrés à différents types d'activités de dissémination, le CELV devrait essayer de rendre disponible le savoir-faire nécessaire quant à la mise en œuvre et la maintenance de coopérations individuelles, de travaux en groupes et de réseaux nationaux plus petits. Les participants intéressés dans n'importe quel type d'activités de suivi pourraient, par exemple, être spécialement formés pour obtenir une collaboration réussie avant un atelier. Des activités et des réseaux à petite échelle pourraient alors être liés entre eux à un stade plus avancé.

Les ateliers devraient être préparés dans le cadre d'une série cohérente. La répétition de certaines questions montre non seulement les besoins urgents des participants, mais aussi un certain manque de coordination (qui, de l'aveu général, a été rendue très compliquée par les règlements relatifs à la proposition de sujets d'ateliers). Si possible, les thèmes d'ateliers devraient être prévus de façon complémentaire ou se baser les uns sur les autres.

9.2 Recommandations concernant les activités dans le domaine de l'enseignement bilingue

- Les développements récents dans le domaine de l'enseignement bilingue peuvent être résumés et évalués lors d'un atelier ou d'une conférence individuels. Un très grand nombre d'idées proposées lors des ateliers du CELV entre 1995 et 1998 ont été influencées positivement par les ateliers de suivi 12A et 12B du Conseil de l'Europe, qui ont été le point de départ d'une forte tendance dans le sens de l'enseignement bilingue dans de nombreux pays européens¹. Un atelier supplémentaire de ce type devrait être organisé.
- Des travaux individuels de recherche en classe concernant les paramètres d'enseignement (la méthodologie) devraient être menés. En utilisant les méthodes de la recherche-action, étayées par des enregistrements audio et vidéo, les résultats pourraient être disponibles à bas prix. Un programme spécial de formation pourrait être offert au CELV à Graz, afin d'en apprendre davantage sur les techniques de la recherche-action, ce qui permettrait aux participants de ce programme d'effectuer des recherches individuelles dans leurs pays. Les résultats pourront alors être mis en commun par le Conseil de l'Europe sous la forme d'une publication traitant de la question.
- Les recherches linguistiques sur l'acquisition et l'apprentissage de la langue dans les classes bilingues centrées sur les résultats linguistiques des programmes bilingues pourraient compléter les activités de recherche en classe décrites plus haut.
- Une discussion des objectifs de l'enseignement bilingue dans les différents contextes locaux devrait être encouragée. Quelle est l'utilité de l'enseignement bilingue et pour qui? Quels sont les objectifs des programmes bilingues? Ces objectifs peuvent-ils être atteints par d'autres moyens moins compliqués ou moins exigeants? Ces questions et d'autres similaires sont trop souvent négligées au début d'un programme bilingue. Cela peut causer un certain nombre de problèmes et d'inconvénients inattendus, voire dans quelques cas une frustration complète de la part à la fois des enseignants et des élèves.
- Un projet international exemplaire semble être la création d'un cadre commun curriculaire (objectifs, sujets, supports, etc.) concernant les matières les plus souvent enseignées en langue étrangère. Ce cadre faciliterait probablement la

¹ *Bilingual education in secondary schools: learning and teaching non-language subjects through a foreign language*, Bruxelles, 1996 (rapport individuel sur l'atelier 21/1996).

production de supports universels qui pourraient être utilisés partout en Europe. Ceci constituerait un grand pas vers une coopération internationale significative à grande échelle.

En prenant en considération les suggestions faites plus haut, nous voudrions encore insister sur le fait qu'il est bien plus difficile de soutenir les changements dans le domaine de l'enseignement bilingue si les projets n'opèrent qu'au niveau supranational. Pour lever une grande partie des problèmes et des défis évoqués dans ce résumé, une méthode valable pourrait être de se concentrer d'abord sur les tâches similaires de développement et d'évaluation à un niveau national. Les résultats pourraient ensuite être mis en commun et comparés entre les différents pays européens.

10. Références

Andresen, Jan Espen, *Workshop report no. 21/96: The implementation of bilingual streams in ordinary schools: Process and procedures – Problems and solutions*, Gjovik, 1997 [rapport individuel de janvier 1997].

Baetens Beardsmore, Hugo, *Manipulating the variables in bilingual education (or: You can't beat them all)*, 1996 [lecture paper].

Baetens Beardsmore, Hugo, *Bilingual education in secondary schools: learning and teaching non-language subjects through a foreign language*, Brussels, 1996 [rapport individuel de l'atelier 21/1996].

Bierbaumer, Peter, *Workshop report no. 4/95: Bilingual schools in Europe*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1995.

Camilleri, Antoinette, *Bilingualism in education: The Maltese experience*, Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1995.

Camilleri, Antoinette, *Workshop report no. 8/97: Aspects of teaching methodology in bilingual classes at secondary school level*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1997.

Effront, Pia, *Bilingual schools in Europe*, Séminaire organisé par le Conseil d'Europe du 15 au 20 mai 1995 à Graz, Genève, 1995 [rapport individuel du 4 décembre 1995].

EuroCLIC, site Internet: <http://www.euroclic.net> [consulté le 30 avril 1999].

Fruhauf, Gianna, *Workshop report no. 21/96: The implementation of bilingual streams in ordinary schools: Process and procedures – Problems and solutions*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1997.

Fruhauf, Gianna, *et al.* (éds.), *Teaching content in a foreign language*, Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, 1996.

Hellekjaer, Glen Ole, *Workshop report no. 18/97: Redefining formal foreign language instruction for a bilingual environment*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1998.

Krashen, Stephen, *The input hypothesis: issues and implications*, New York: Longman, 1985.

Marsh, David, *Workshop report no. 20/97: Content and language integration in vocational and professional education*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1998.

Raasch, Albert, *Workshop-Bericht Nr. 19/97: Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1998.

Autonomie de l'apprenant

Anne-Brit Fenner

1. Introduction

Cette collection thématique a pour objet de présenter les travaux initiés par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) dans le domaine de l'autonomie de l'apprenant dans le cadre d'ateliers et d'activités connexes. La thématique sera discutée au fil des chapitres suivants: définitions, questions-clés, projets initiés, commentaires et recommandations.

L'autonomie de l'apprenant a été l'une des questions-clés du travail du CELV à partir de 1996. Dans un nombre restreint de cas, il s'agissait d'une activité de suivi d'« ateliers de Style Nouveau » initiés par le Conseil de l'Europe dans ce domaine. Une série d'ateliers a été organisée, quelques-uns se limitant à la question de l'autonomie de l'apprenant. La plupart des ateliers ont cependant mis l'accent sur l'autonomie de l'apprenant en association avec d'autres aspects, comme les stratégies générales de l'apprenant, l'enseignement précoce des langues, différentes approches méthodologiques de l'apprentissage, la conception de supports, les centres de ressources, les multimédias, le développement de curricula, la conscience linguistique et culturelle.

Cette collection thématique s'appuie principalement sur les supports suivants: des rapports d'ateliers ; dans certains cas, lorsque ces rapports ne sont pas disponibles, des propositions, des supports additionnels soumis par les coordinateurs, des rapports sur les travaux de réseaux, les actes du deuxième colloque du CELV et quelques publications récentes du CELV.

Liste des ateliers

Les ateliers du CELV cités ci-après portent sur l'autonomie de l'apprenant et ont eu lieu entre 1996 et 1998 ; ils constituent la base de la présente synthèse.

[numéro/année – titre de l’atelier: coordinateurs et co-animateurs]

- 5/96 – **Types d’apprenants et stratégies d’apprentissage dans l’enseignement des langues vivantes:**
Beda Künzle et Martin Thurnherr
- 11/96 – **Le développement de l’enfant et l’enseignement précoce des langues vivantes: implications pour l’élaboration de programmes, de matériels et de méthodologies:**
Carol Read and Gail Ellis
- 17/96 – **Autonomie de l’apprentissage et systèmes d’apprentissage autodirigé:**
Marie-José Gremmo, Turid Trebbi
- 18/96 – **L’individualisation de l’enseignement des langues vivantes et les centres de ressources:**
Martine Henao, Daphne Goodfellow, Christine Lacroix
- 1/97 – **Comment promouvoir l’autonomie de l’apprenant dans l’enseignement des langues destiné aux adultes:**
Matilde Grünhage-Monetti, Andreas Klepp, Rolf Bianchi, Gareth Hughes Kost
- 3/97 – **Sensibilisation à la langue et à la culture dans l’apprentissage / enseignement des langues (L1 et L2) et développement de l’autonomie de l’apprenant (âge: 11-18 ans):**
Michael Byram, Antoinette Camilleri, Josef Huber
- 6/97 – **Nouvelles tendances dans le domaine de l’apprentissage et l’enseignement des langues étrangères pour les démultiplicateurs de langue étrangère en Bosnie et Herzégovine:**
David Newby, Nicole Bucher-Poteaux, Mireille Cheval, Marina Stros
- 8/97 – **Aspects de méthodologie en classes bilingues dans l’enseignement secondaire:**
Antoinette Camilleri

- 10/97 – **La formation des enseignants et les aspects pertinents du développement vers l'autonomie de l'apprentissage dans l'enseignement des langues étrangères dans les écoles secondaires européennes:**
Arjan Krijgsman, Jan Mulder, Ludmilla Khomenko (rapport non disponible)
- 17/97 – **Etablir des principes et des directives pour les éditeurs et les auteurs de manuels de langues étrangères dans le cadre des objectifs du CELV:**
David Newby, Olga Afanasyeva, Anne-Brit Fenner, Julja Komarova, Natalya Kuznetsova, Ruxandra Popovici
- 5/98 – **La spécification d'objectifs visant l'autonomie et la compétence socioculturelle de l'apprenant dans le cadre de l'élaboration des curricula au niveau secondaire:**
Antoinette Camilleri, David Newby, Berta Kogoj, Albane Cain

Publications du CELV sur l'autonomie de l'apprenant

Camilleri, Antoinette, *Introducing learner autonomy in teacher education*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 1999.

[<http://www.ecml.at/documents/learner.pdf>]¹

Camilleri, George, *Learner autonomy – The teachers' views*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 1999.

[<http://www.ecml.at/documents/teacher.pdf>]²

Fenner, Anne-Brit & David Newby, *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2000.

[<http://www.ecml.at/documents/materials.pdf>]³

1 [traduction] Camilleri, Antoinette (éd.), *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe, 2002. [http://www.ecml.at/documents/pubCamilleriA_F.pdf]

2 [traduction] Camilleri, George (éd.), *L'autonomie de l'apprenant – La perspective de l'enseignant*, Conseil de l'Europe, 2002. [http://www.ecml.at/documents/pubCamilleriG_F.pdf]

3 [traduction] Fenner, Anne-Brit & David Newby, *Réflexions sur la conception de matériels dans les manuels en Europe: la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*, Conseil de l'Europe, 2002.

2. Autonomie de l'apprenant – Définitions

Différents termes sont employés pour désigner l'autonomie de l'apprenant lors des différents ateliers, la plupart étant utilisés en tant que synonymes: apprentissage autonome, apprendre à apprendre, apprentissage indépendant et apprentissage auto-dirigé. Dans la plupart des ateliers, l'autonomie de l'apprenant a été définie non seulement comme le fait d'apprendre une langue étrangère, mais également comme un moyen de développer la conscience de soi. La définition de ce terme, qui forme la base théorique de la plupart des ateliers, est celle écrite par Henri Holec en 1979/1981, ainsi que les définitions développées à un stade ultérieur à partir de la définition originale (Holec & Huttunen 1997):

« L'autonomie de l'apprentissage est la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage

- définir des objectifs;
- déterminer des contenus;
- choisir des supports et des techniques;
- gérer le déroulement de l'apprentissage;
- évaluer l'apprentissage (contenus et forme). »
(ateliers 17/96, 3/97, 8/97, 17/97) (Holec 1981:3)

Holec définit l'expression comme suit en anglais:

« L'autonomie de l'apprentissage est la capacité à prendre en charge son apprentissage »: en d'autres termes, « avoir et garder la responsabilité de décider de tous les aspects liés à l'apprentissage:

- définir des objectifs;
- déterminer des contenus et les progressions;
- choisir les méthodes et les techniques à appliquer;
- superviser la procédure d'acquisition (rythme, temps, lieu, etc.);
- évaluer les acquis. »

(Holec 1981: 3)

L'un des ateliers définit ce que l'autonomie de l'apprenant *n'est pas*, afin d'établir une base commune pour les participants (atelier 6/97); cette définition se base sur *Learner Autonomy. Definitions, issues and problems* de David Little (1991: 3-4):

L'autonomie de l'apprenant:

- n'est pas un synonyme d'auto-apprentissage;
- n'est pas limitée à un apprentissage sans enseignant;
- ne signifie pas laisser les apprenants se débrouiller le mieux possible;

- n'est pas quelque chose infligé par l'enseignant aux apprenants;
- n'est pas une autre méthode d'enseignement;
- n'est pas une conduite facile à décrire;
- n'est pas un état stable atteint par les apprenants.

Une définition basée sur des négations peut éviter des malentendus sur l'autonomie, et il en existe beaucoup; mais elle ne donne aux enseignants et aux éducateurs pratiquement pas de bonne définition leur permettant d'avancer dans le cadre du travail pratique. A moins que les négations ne soient complétées par une définition et par la compréhension de ce qu'une approche autonome de l'apprentissage implique, elles peuvent entraver la productivité.

Dans la plupart des ateliers, la définition de Holec est considérée comme trop extrême pour servir de base pratique au travail des enseignants et des éducateurs et elle est adaptée de manière à la rendre apparemment plus applicable aux situations pratiques en classe. L'opinion concernant la quantité de responsabilités pouvant être donnée à l'apprenant varie beaucoup d'une culture d'apprentissage à l'autre en fonction des types de curricula et de syllabi, des traditions d'enseignement et d'apprentissage, des manuels et d'autres supports utilisés dans le cadre de la situation d'apprentissage. Ceci est clairement exprimé dans la citation suivante:

Les diverses libertés que l'autonomie suppose sont toujours conditionnelles et limitées, jamais absolues. En tant qu'êtres sociaux, notre dépendance est toujours mesurée par une autre dépendance, notre état fondamental est celui d'interdépendance.

(atelier 6/97)

Malgré le fait que le choix de l'apprenant soit au centre de la définition de l'autonomie de Holec, les implications pratiques du choix de l'enseignement et de l'apprentissage ne semblent pas avoir été un sujet très important de discussion lors des ateliers. Le fait que les apprenants doivent être capables de choisir selon leurs besoins, leurs intérêts et leur niveau de compétence linguistique n'est déclaré comme un concept théorique que dans le cadre de quelques ateliers. Le choix en tant que processus cognitif est également traité lors de présentations faites par les animateurs, mais les implications pratiques des choix des apprenants se limitent à un seul atelier où les participants eux-mêmes devaient faire de tels choix (atelier 17/96) et lors d'un atelier sur la conception de supports (atelier 17/97). Étonnamment, le choix ne s'est pas vu accorder beaucoup d'attention lors des ateliers où l'autonomie est présentée et discutée par rapport au développement de curricula et de syllabi. Ces discussions semblent avoir été limitées à ce que les enseignants et les éducateurs considèrent comme les besoins et les intérêts des apprenants. Dans la plupart des traditions et des cultures d'apprentissage, ceci est

l'aspect le plus compliqué de l'autonomie de l'apprenant. Les publications récentes du CELV ont cependant accordé de l'attention à la question complexe du choix des apprenants. (A. Camilleri 1999, G. Camilleri 1999, Fenner & Newby 2000)

Dans un certain nombre d'ateliers où l'autonomie constitue l'une des approches à l'apprentissage, ce terme est utilisé pour décrire l'indépendance de l'apprenant dans un sens plus général. Dans ce cas, l'autonomie semble être considérée plus comme une méthodologie que comme une philosophie et une attitude d'apprentissage. Elle devient plus instrumentale et liée aux compétences et aux supports (par exemple, atelier 5/96). Même si l'autonomie est considérée comme un « concept philosophique » lors de l'un des ateliers, elle est suivie par la mise en œuvre de « principes méthodologiques » (atelier 6/97). Bien que ces « principes » ne soient pas du tout opposés à l'autonomie, la terminologie pédagogique traditionnelle a tendance à bloquer ses utilisateurs lors de l'introduction de nouveaux concepts.

Le principal fondement psychologique de l'autonomie de l'apprenant est la psychologie constructiviste de George Kelly (1955, 1963). Cette théorie se base sur les « constructions » personnelles de l'apprenant, qui peuvent être exprimées de la façon suivante: chaque apprenant prévoit des événements et des constructions appelés « répliques » par Kelly. C'est à travers ses répliques que l'individu interprète et comprend son expérience. Par l'intermédiaire d'une série d'exams et de révisions d'hypothèses, chaque individu essaie de comprendre le sens du monde. « En fonction de la psychologie personnelle des constructions, l'apprenant a besoin lors de chaque tâche d'apprentissage d'assimiler de nouvelles connaissances à son système actuel de constructions » (Little 1991). L'apprentissage et la compréhension sont, par conséquent, des processus individuels: « ... il est possible pour deux personnes de participer au même événement réel, mais, parce qu'elles le construisent d'une manière différente, elles peuvent le vivre différemment » (Kelly 1955) (atelier 17/96). En salle de classe, ce fait implique que différents apprenants comprendront l'enseignement différemment et qu'ils apprendront différentes choses à partir du même enseignement. Les implications de la psychologie de Kelly sont traitées lors de certains ateliers sur l'autonomie (ateliers 11/96, 17/96, 17/97) et elles sont mises en rapport avec les concepts de « constructions » et de « zones de proximité » de Vygotsky et avec le concept « d'échafaudage » de Bruner lors de deux de ces ateliers (ateliers 11/96, 17/97).

Lors de plusieurs ateliers, les théories d'apprentissage ont fait partie des définitions utilisées par les présentateurs; le constructivisme et les théories concernant les stratégies cognitives d'apprentissage semblent avoir été accentués de façon croissante tout au long de la période décrite dans ce rapport.

L'autonomie de l'apprenant doit être considérée comme un double processus: l'un est l'apprentissage de la langue étrangère et l'autre consiste à « apprendre à apprendre ». C'est donc une procédure à la fois cognitive et métacognitive et les apprenants doivent avoir la possibilité de les développer toutes les deux. Ceci ne peut être réalisé que dans le cas où les apprenants ont l'opportunité de bavarder et/ou d'écrire à propos de leur apprentissage et donc d'y réfléchir, par exemple en écrivant des journaux intimes. Comme Gremmo et Trebbi, nous parlons d'acquérir des compétences d'apprentissage pour lesquelles une méthodologie spécifique est nécessaire (atelier 17/96). Quelques ateliers ont traité de ces deux aspects de l'autonomie; deux d'entre eux n'ont pas seulement présenté ces aspects de manière théorique, mais ils ont également demandé aux participants de réaliser des tâches pratiques afin d'expérimenter, de définir et de discuter les procédures cognitives et métacognitives (ateliers 17/96, 5/98).

Plusieurs ateliers soulignent à la fois les aspects individuels et sociaux de l'apprentissage autonome, mais à différents degrés, en mettant un accent croissant sur les aspects sociaux de l'apprentissage: « [L'autonomie] entraîne la capacité et la volonté d'agir indépendamment et en coopération avec les autres, en tant que personne responsable du point de vue social. Un apprenant autonome est un participant actif dans le processus social d'apprentissage » (Conférence nordique 1990 dans Dam 1995) (ateliers 18/96, 8/97, 17/97). « Un apprentissage autonome réussi nécessite une grande quantité de coopération en paire. C'est un processus social et démocratique à travers lequel les apprenants ont de nombreuses occasions d'apprendre l'un de l'autre et d'apprendre ensemble – de créer ensemble le texte et le contexte de l'apprentissage. L'autonomie de l'apprenant est un processus social! » (atelier 3/97). La relation enseignant/apprenant a été accentuée tout au long des présentations lors des ateliers et une partie des travaux faits lors des ateliers se sont concentrés autour des rôles de l'enseignant et des apprenants.

L'autonomie de l'apprenant est, dans de rares cas, définie par les participants à partir de questionnaires ou de ce qu'ils associent avec ce terme; ceci a constitué la base de travaux supplémentaires (atelier 17/96, 6/97). Les questions ou les formulations utilisées dans les questionnaires sont habituellement basées sur le comportement et les rôles de l'enseignant et des apprenants en classe. Dans certains cas, une série de principes concernant les implications de l'autonomie de l'apprenant est présentée ou mise au point par les participants aux ateliers (atelier 5/96, 17/97).

Selon certains théoriciens, l'expérience d'une situation d'apprentissage autonome basée sur les besoins personnels d'apprentissage est le seul moyen de comprendre réellement ce que l'autonomie signifie. Un seul atelier est totalement organisé conformément aux principes de l'autonomie de l'apprenant selon lesquels tout le travail est basé sur la responsabilité prise par les participants concernant leur propre apprentissage dans le

cadre de situations pratiques concrètes d'apprentissage. Pendant l'atelier, les tâches pour les participants sont redéfinies dans le cadre du processus, selon leurs besoins (atelier 17/96). Un autre atelier est partiellement organisé de cette manière. Les participants se voient demander de réaliser des tâches pratiques dans un contexte socioculturel, puis ils doivent analyser leurs méthodes de travail et leurs conclusions selon des processus cognitifs spécifiques présentés antérieurement. L'accent est mis ici sur la conscience culturelle et d'apprentissage plutôt que sur les besoins des participants / des apprenants (atelier 5/98).

Un point commun à toutes les définitions utilisées lors des ateliers est le fait que l'autonomie est centrée sur l'apprenant et qu'elle traite de la responsabilité des apprenants pour leur propre apprentissage. Ces aspects vont influencer et avoir des conséquences à la fois sur les rôles des participants dans les situations d'apprentissage et sur les environnements d'apprentissage.

Les points sur lesquels le Conseil de l'Europe et le CELV se concentrent dans le domaine de l'autonomie de l'apprenant sont souvent liés aux tendances générales de la société. Quelques présentateurs soulignent l'influence de la société sur l'apprentissage et l'enseignement, ainsi que les exigences et les besoins de la société moderne à l'égard de ses membres: démocratie, flexibilité, conscience de l'apprentissage, afin d'acquérir de bonnes stratégies d'apprentissage qui rendront plus facile l'apprentissage d'autres langues et, en particulier, l'aspect de l'apprentissage tout au long de la vie (atelier 8/97).

3. Questions-clés

Dans cette section vont être présentés et discutés différents aspects de l'autonomie de l'apprenant sur lesquels l'accent a été mis lors des ateliers et dans les rapports transmis par les coordinateurs. Certains ateliers traitent quelques-uns de ces aspects en détail, d'autres en traitent plusieurs, mais de façon plus superficielle.

3.1 Autonomie et rôle de l'apprenant

Quand l'autonomie est en jeu, il est extrêmement important de faire une distinction nette entre l'enseignement et l'apprentissage. L'autonomie n'est pas une méthodologie d'enseignement; c'est une approche différente de l'apprentissage où l'apprenant est au centre et non l'enseignant.

L'atelier 3/97 insiste sur deux conditions principales nécessaires pour le développement de l'autonomie de l'apprenant, qui toutes les deux concernent

l'apprenant: « être capable de vouloir ce qu'on veut » et « être dans une position permettant de faire ce qu'on veut » (Camilleri 1997). Très souvent, l'apprenant autonome est considéré comme un apprenant qui a acquis certaines techniques et certaines attitudes. Ceci inclut des aptitudes telles que la capacité d'identifier ses propres besoins et ses objectifs, de choisir des méthodes et des techniques pertinentes et la capacité d'évaluer ses propres progrès d'apprentissage.

Il est assez évident que ces aptitudes et ces compétences doivent être étudiées en classe et que l'enseignant doit assister les apprenants dans ce processus. L'autonomie n'est pas une question de choix totalement libre: c'est une question de développement d'une capacité de faire des choix de qualité qui mettent en valeur l'apprentissage et la prise de conscience.

Quand on traite de l'apprentissage autonome, on touche aux processus individuels d'apprentissage. Etant donné que les apprenants acquièrent les connaissances et les aptitudes de manière différente et à une vitesse différente, ils ont besoin d'être assistés par l'enseignant de manière différente et pour des problèmes différents. Par conséquent, il est extrêmement important que les apprenants soient conscients de la manière selon laquelle se déroule leur apprentissage en plus du contenu de celui-ci. Ils doivent aussi découvrir, en évaluant ce qu'ils savent, quels sont leurs besoins. Par conséquent, ils doivent développer des techniques métacognitives.

Les processus d'apprentissage ne concernent pas seulement l'apprenant et l'enseignant pris de façon individuelle. L'apprentissage a lieu dans un contexte social où les apprenants communiquent entre eux (atelier 18/96, 3/97, 17/97). En ce qui concerne l'apprentissage des langues, les réactions des partenaires sont aussi importantes que celles de l'enseignant, car la compétence communicative ne peut être acquise sans communication dans un contexte social.

3.2 Autonomie et rôle de l'enseignant

Etant donné que l'autonomie traite plutôt de l'apprentissage que de l'enseignement, elle exige à la fois de la part des apprenants et des enseignants de jouer des rôles différents des rôles traditionnels. L'apprenant prend plus de responsabilités à l'égard du processus d'apprentissage. Cela ne signifie pas que l'enseignant se voit retirer sa responsabilité; néanmoins, l'autonomie requiert un changement dans l'attitude de l'enseignant. Les termes employés pour décrire ce nouveau rôle de l'enseignant sont assez variés. Le terme « conseiller » (Riley 1997) a été utilisé pendant un certain temps, cependant le terme « médiateur » a été récemment employé de manière plus fréquente. L'atelier 8/97 a souligné le rôle de l'enseignant autonome selon la définition de Leni Dam (1995) et de Philip Riley (1997) en définissant certaines exigences et en

comparant le rôle d'un enseignant traditionnel avec celui d'un enseignant autonome. Un accent particulier a été mis sur le soutien, l'encouragement, la capacité à observer et à interpréter les processus individuels d'apprentissage et le comportement de l'apprenant, à présenter et à proposer des méthodes de travail, d'organisation et d'évaluation. L'atelier 3/97 a également traité des critères et des définitions de ce qui constitue un enseignant autonome en ce qui concerne la conscience de l'influence personnelle, la compréhension des compétences en terme de pédagogie et de gestion.

Dans le cadre de la publication résultant d'un réseau consécutif à cet atelier, *L'autonomie de l'apprenant – La perspective de l'enseignant* (Camilleri 1999), le rôle de l'enseignant dans l'autonomie de l'apprenant est traité plus en détails. L'aspect important de la responsabilité partagée en classe est souligné plutôt que le caractère de l'enseignant en tant que seul fournisseur de connaissances.

3.3 Autonomie et conscience de l'apprenant

Afin que les apprenants soient capables de prendre la responsabilité de leur propre apprentissage en faisant des choix qualifiés, ils doivent avoir la possibilité de développer une conscience du déroulement de leur apprentissage et l'enseignant doit être le médiateur ou le conseiller dans le cadre de ce processus. L'accent est mis sur cet aspect lors de plusieurs ateliers, ce malgré le fait que le rôle de l'enseignant abordé sous l'angle de la conscience de l'apprenant continue d'être un aspect assez incertain, étant donné que seulement peu de participants et relativement peu de présentateurs semblent avoir de l'expérience pratique dans ce domaine.

Quelques ateliers abordent l'aspect de la conscience en définissant des types spécifiques d'apprenants, puis en examinant où l'on peut identifier les caractéristiques autonomes (par exemple, atelier 5/96). L'identification n'est cependant pas suffisante, en particulier parce qu'elle a tendance à cimenter une théorie selon laquelle des types spécifiques d'apprenants existent plutôt qu'à permettre une ouverture à la diversité des manières d'apprendre, ce qui serait plus utile, particulièrement en ce qui concerne les jeunes apprenants en langues.

Des ateliers postérieurs ont tendance à se concentrer sur le rôle de certaines stratégies cognitives et métacognitives. Il est important de rendre la variété de ces stratégies plus claire à l'égard des éducateurs. Dans les cas où les participants ont eu la possibilité d'expérimenter et de classer de telles stratégies (atelier 17/96, 5/98), il est plus probable qu'elles seront mises en œuvre dans le cadre de l'enseignement et de la formation des enseignants. Il y a cependant un risque que de telles stratégies deviennent instrumentales et qu'elles soient introduites dans l'enseignement en tant que

techniques supplémentaires à atteindre plutôt qu'en tant que base de réflexion concernant le processus individuel d'apprentissage.

3.4 Autonomie et conscience culturelle et linguistique

L'autonomie a été associée à la conscience culturelle et à la conscience linguistique dans de nombreux ateliers. Cette association est d'une certaine façon étrange, car ces notions ne sont pas des principes parallèles, mais fonctionnent sur des niveaux théoriques différents. Cette association peut peut-être s'expliquer par le fait que ce sont tous des concepts assez nouveaux impliquant de nouvelles mises en œuvre didactiques qui sont peu soutenues dans le cadre de la méthodologie traditionnelle de l'enseignement. Néanmoins, il ne faut pas oublier que l'autonomie correspond à différentes approches individuelles qui visent à développer la compétence et la conscience culturelle et linguistique. La conscience de l'apprentissage est cependant un concept parallèle.

Lors des ateliers où ces thématiques ont été associées (ateliers 3/97, 17/97, 5/98), les coordinateurs ont traité séparément les aspects théoriques de chaque sujet et ils ont laissé aux participants la charge de les lier dans le cadre des travaux pratiques et des réseaux suivant les ateliers.

3.5 Autonomie et environnement d'apprentissage

L'importance de l'environnement d'apprentissage pour l'autonomie de l'apprenant n'a été traitée que dans le cadre de quelques ateliers. Quand ce sujet était à l'ordre du jour, il était lié aux centres de ressources et aux multimédias, et il concernait surtout les apprenants adultes. Cela est dû en partie à l'engagement financier nécessaire lors de la mise en place de centres de ressources, en partie aux vues traditionnelles du « *classroom management* » (gestion des classes). L'équipement technique des centres de ressources promeut l'apprentissage individuel dans le cadre duquel chaque apprenant a la possibilité de choisir le contenu de son apprentissage et de déterminer ses propres objectifs. L'apprenant a le contrôle des objectifs, du rythme d'apprentissage et de l'organisation en terme de temps. La nature même d'un centre de ressources oblige les apprenants à prendre la responsabilité de leur propre développement d'apprentissage en coopération avec un surveillant ou un enseignant. De même, en raison du fait qu'il s'occupe d'individus et non de larges groupes d'apprenants, il est plus simple pour l'enseignant d'assister les apprenants dans leur prise de décisions que de prendre la responsabilité de toute la situation d'apprentissage (ateliers 17/96, 18/96).

L'environnement d'apprentissage ne concerne cependant pas seulement l'environnement physique dans lequel l'apprentissage et l'enseignement ont lieu et les

outils pratiques qui facilitent l'approche autonome. Lors de l'atelier 3/97, l'environnement d'apprentissage est décrit comme « un environnement de réflexion » qui aide les apprenants à « devenir conscients d'une variété de stratégies cognitives, métacognitives et affectives qui jouent un rôle fondamental dans l'autonomie de l'apprenant » (Camilleri).

3.6 Autonomie et création de supports

Plusieurs ateliers ont mis l'accent sur la conception de supports en relation avec l'autonomie de l'apprenant. Ce sujet est problématique, car les supports limiteront toujours le choix de l'apprenant, à la fois en ce qui concerne le contenu de l'apprentissage et les approches individuelles (Fink 1998: 252-258). Au lieu de mettre l'accent sur la fourniture aux apprenants de suffisamment de supports de façon à leur permettre de choisir le contenu de leur apprentissage, certains ateliers proposent des supports sélectionnés selon certains critères: des supports assurant un grand soutien, activateurs, ouverts et flexibles, et qui mettent l'accent sur les buts et les objectifs et sur l'auto-évaluation. A travers leur diversité, ces critères constituent un moyen d'essayer de répondre à certaines exigences et à certains besoins de tous les apprenants (atelier 5/96). Le besoin de textes authentiques a été souligné lors de plusieurs ateliers dans le cadre desquels les supports à l'apprentissage étaient à l'ordre du jour.

L'atelier 17/97 a été mis en place dans l'objectif spécifique de définir des principes et d'analyser les supports concernant l'autonomie de l'apprenant en plus de l'authenticité et de la conscience culturelle. Les participants à l'atelier étaient des auteurs de manuels et des enseignants en langues vivantes. Un chapitre de la publication du CELV consécutive à l'atelier essaie d'analyser les supports dans les manuels existants en terme d'autonomie en décrivant un certain nombre de textes et de tâches de ce point de vue spécifique (Fenner & Newby 2000).

3.7 Autonomie et conception du curriculum

Les curricula et les syllabi, de même que les examens, sont sans aucun doute les facteurs les plus importants dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes. Un certain nombre des ateliers sur l'autonomie met l'accent sur l'importance de l'introduction de l'autonomie dans le curriculum. Le souhait a été exprimé, par exemple, de permettre aux apprenants de participer à la conception du syllabus (atelier 8/97). Lors de l'atelier 6/97 destiné aux enseignants en langues vivantes et aux multiplicateurs issus de Bosnie-Herzégovine, les participants ont clairement déclaré le besoin de réformes des curricula. L'atelier 5/98 à Malte a été dédié aux exigences concernant les objectifs dans le cadre de l'autonomie de l'apprenant et de la conscience culturelle en relation avec la conception de syllabi.

Pendant cet atelier, il est devenu évident, à travers les présentations des curricula nationaux des participants, ainsi que des discussions, que plus le syllabus d'une matière linguistique est spécifique, plus il est difficile d'introduire des aspects liés à l'autonomie.

Il est difficile de résoudre ce problème tant que les syllabi dans la plupart des pays auront tendance à se concentrer sur les connaissances et les aptitudes pouvant être contrôlées et évaluées lors d'examens traditionnels.

3.8 Autonomie et évaluation

Quand les apprenants peuvent choisir certaines parties du contenu de leur apprentissage en fonction de leurs intérêts et de leurs besoins, l'évaluation devient une question très complexe. Étant donné que l'autonomie concerne avant tout les processus d'apprentissage plutôt que les résultats de celui-ci, l'évaluation du processus est moins compliquée que l'évaluation des produits finaux. L'auto-évaluation à la fois pour l'apprenant et pour l'enseignant est un aspect important de l'autonomie de l'apprenant, ce qui se reflète lors de certains ateliers, en particulier ceux qui traitent de la conception de supports. Une discussion en profondeur sur la question de savoir s'il est possible d'évaluer la conscience est cependant absente de tous les ateliers. Aucun traitement adéquat n'est proposé non plus en ce qui concerne les différentes façons d'évaluer des résultats de l'apprentissage dans les cas où les apprenants choisissent des supports et des méthodes pour leur propre apprentissage.

Un moyen éventuel d'évaluer l'apprentissage des langues en relation avec l'autonomie est l'utilisation de différents types de portfolios, un thème auquel l'atelier 10/97 est partiellement dédié. Les supports disponibles lors de cet atelier traitent des types suivants: portfolios spécifiques à un thème, portfolios complets et portfolios-présentoirs.

3.9 Autonomie et formation des enseignants

Lors de la plupart des ateliers sur l'autonomie de l'apprenant, le sujet s'est adressé autant aux formateurs d'enseignants qu'aux enseignants de l'éducation primaire, secondaire ou tertiaire. Quelques ateliers s'adressent spécialement aux formateurs d'enseignants (par exemple, atelier 10/97); dans le cadre de ceux-ci, l'auto-évaluation, les critères concernant l'analyse de manuels et les portfolios font partie des sujets principaux en relation avec l'autonomie.

La collection thématique de Péter Rádai, *Formation des enseignants – Résumé des travaux de 1995-1998*, traite de l'autonomie comme d'un aspect important de la

formation initiale et de la formation continue. Il semble essentiel, s'il existe un véritable souhait de mise en œuvre de l'autonomie dans le cadre de l'enseignement et du curriculum, qu'elle soit institutionnalisée dans la formation des enseignants. Cet aspect a été souvent laissé à la charge de personnes enthousiastes essayant de disséminer ce qu'ils ont vécu lors des ateliers. Selon Rádai, la Norvège semble être le seul pays où il y ait un curriculum national concernant la formation des enseignants qui contienne des buts et des objectifs concernant l'autonomie de l'apprenant (Rádai 1999); Malte a mené des projets dans le domaine de l'autonomie de l'apprenant dans le cadre de la formation des enseignants. Les rapports d'ateliers et les réactions des participants montrent que cela est souhaité.

4. Projets initiés

Le succès d'un atelier du CELV dépend en partie de la dissémination après l'atelier dans les différents pays participants. Alors que la documentation montre qu'un certain nombre de groupes de réseaux ont été créés après chaque atelier sur l'autonomie, l'enthousiasme et les intentions idéalistes des participants tendent à diminuer quand le dur travail et les traditions d'enseignement les rattrapent. Par conséquent, la plupart des groupes de réseaux se désintègrent avant d'arriver à un stade où les résultats pourraient être rassemblés et publiés sous une forme ou une autre. Il est à espérer qu'une partie des travaux faits pendant la période suivant chaque atelier a influencé l'enseignement et l'apprentissage dans une certaine mesure, bien qu'il n'y ait aucune documentation pour le prouver. Certains ateliers sur l'autonomie ont cependant résulté en des projets spécifiques, dont un est un projet de recherche extensive conduit par le CRAPEL, Université de Nancy: « Réseau européen pour l'introduction de l'innovation linguistique » (Gremmo). D'autres projets ont résulté, ces dernières années, dans les publications suivantes du CELV:

Atelier 3/97:

Camilleri, A. (éd.), *Introducing learner autonomy in teacher education*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 1999.
[<http://www.ecml.at/documents/learner.pdf>]¹

1 [Traduction] Camilleri, Antoinette (éd.), *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe, 2002. [http://www.ecml.at/documents/pubCamilleriA_F.pdf]

Atelier 8/97:

Camilleri, G. (éd.), *Learner autonomy – The teachers' views*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 1999.
[<http://www.ecml.at/documents/teacher.pdf>]¹

Atelier 17/97:

Fenner, Anne-Brit & David Newby, *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2000.
[<http://www.ecml.at/documents/materials.pdf>]²

Atelier 5/98:

Fenner, Anne-Brit (éd.), *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2001.
[<http://www.ecml.at/documents/pub126fennerE.pdf>]³

5. Commentaires et recommandations concernant de futures activités

Dans la première partie de cette section seront rapportés les commentaires généraux des participants. La deuxième partie inclut des commentaires et des recommandations faites par l'auteur de cette collection thématique.

5.1 Commentaires des participants

Les rapports des participants aux différents ateliers sont en général très positifs. Comme on peut s'y attendre, les réactions varient largement concernant les aspects qu'ils ont trouvé les plus intéressants ou les plus utiles. Dans le cadre de la plupart des formations continues, les participants ont tendance à se diviser en deux groupes selon ce qu'ils trouvent utile – l'un des groupes demande en général plus d'exemples pratiques concernant l'enseignement, l'autre aurait besoin de plus de théorie sur

1 [Traduction] Camilleri, George (éd.), *L'autonomie de l'apprenant – La perspective de l'enseignant*, Conseil de l'Europe, 2002. [http://www.ecml.at/documents/pubCamilleriG_F.pdf]

2 [Traduction] Fenner, Anne-Brit & David Newby, *Réflexions sur la conception de matériels dans les manuels en Europe: la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*, Conseil de l'Europe, 2002.

3 [Traduction] Fenner, Anne-Brit (éd.), *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Conseil de l'Europe, 2002. [<http://www.ecml.at/documents/pub126fennerF.pdf>]

laquelle baser leur propre travail pratique. Le même cas de figure s'applique également aux ateliers du CELV sur l'autonomie. Les participants ont en général tendance à vouloir accorder plus de temps aux discussions et à l'échange d'expérience pratique. Ceci est cependant difficile à combiner avec la demande de supports pratiques supplémentaires à utiliser en classe ou dans le cadre de la formation des enseignants. Le point de départ de l'apprentissage autonome étant l'apprenant individuel, il se distingue des genres spécifiques de méthodologie par le fait qu'il ne peut pas être introduit par le biais d'une série d'activités d'apprentissage. Ce qui se passe en classe doit être développé entre l'enseignant et les apprenants et ne peut être introduit comme une recette extérieure à la situation spécifique d'apprentissage.

En ce qui concerne les ateliers traitant de thématiques associées à l'autonomie, un grand nombre de participants ont demandé plus d'informations relatives à l'autonomie de l'apprenant. Beaucoup d'entre eux sont d'avis qu'il s'agit d'une question complexe et il semble y avoir une incertitude concernant la mise en œuvre de l'autonomie dans le cadre de situations en classe.

Dans un grand nombre de rapports, les participants soulignent l'importance de l'institutionnalisation de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants, dans les curricula et dans les manuels.

5.2 Commentaires et recommandations concernant de futures activités

Lors d'un certain nombre d'ateliers, les animateurs et les coordinateurs insistent davantage sur les problèmes de l'autonomie de l'apprenant que sur ses possibilités. Cela est peut-être nécessaire, afin d'encourager les participants issus de pays connaissant de solides traditions centrées sur l'enseignant et où les changements vers l'apprentissage autonome pourraient sembler radicaux. Des mots comme « rêve » et « vœu » sont souvent employés pour décrire certains aspects de l'autonomie, ce qui ne semble pas être une bonne base pour montrer que quelque chose est faisable dans la pratique. Ces mots reflètent peut-être l'incertitude avec laquelle le sujet est abordé. Ils reflètent aussi le fait que l'autonomie a été traitée en grande partie comme un concept théorique. Passer de la présentation de la théorie et de principes au travail pratique constitue un pas considérable.

La plupart des ateliers mettent l'accent sur un processus très graduel et très précautionneux conduisant à l'autonomie. Les participants semblent répugner à encourager les enseignants à s'élancer dans cette voie pour ensuite, peut-être, interpréter et apprendre à partir des mauvaises expériences. Une telle attitude à l'égard des nouvelles approches dans l'enseignement peut d'abord s'expliquer par des principes d'enseignement liés à l'étude du comportement et ses préoccupations

concernant le développement de mauvaises habitudes. Par ailleurs, les enseignants et les éducateurs sont également influencés par les principes pédagogiques selon lesquels il faut commencer par ce qui est connu avant de s'avancer vers un territoire moins connu, ce qui est difficile avec l'autonomie, puisque les meilleurs résultats sont très souvent atteints en se concentrant sur l'inconnu. Une troisième explication peut être le fait que la méthodologie des langues vivantes a été pendant longtemps fortement influencée par les recettes instrumentales sur les moyens de pousser les apprenants à utiliser activement la langue étrangère en classe; et, assez souvent, quand les supports didactiques sont épuisés, les nouvelles activités s'arrêtent.

Les ateliers qui traitent non seulement des aspects théoriques, mais qui se concentrent également sur le fait de faire vivre aux participants un processus d'autonomie semblent remporter le plus de succès. Un des problèmes est la courte durée des ateliers et, à moins que les participants aient le temps de réfléchir sur leurs expériences, ces ateliers peuvent les rendre plus confus à la fin qu'ils ne l'étaient au départ.

Apprendre à l'aide d'exemples est un principe didactique valable. Peu d'ateliers, s'il y en a, ont relié la théorie à des exemples pratiques en classe; cela n'est fait que dans le cadre des publications résultant des groupes de réseaux. L'interprétation, l'analyse, la discussion des réactions cognitives et métacognitives des apprenants sont des aspects essentiels de l'autonomie de l'apprenant; et comme il s'agit d'un territoire nouveau pour la plupart des éducateurs, il est nécessaire de l'assurer dans un environnement « sûr » pour que les éducateurs se sentent assez confiants pour le faire à leur tour.

Les exigences des curricula et des syllabi déterminent la pratique en classe de langues étrangères, tout comme le font les manuels. Dans leurs réactions suite à l'atelier, un certain nombre de participants expriment la nécessité de curricula plus ouverts dans de nombreux pays, afin que les enseignants aient un choix plus étendu. Il est tout aussi important que les enseignants reconnaissent la marge de manœuvre inhérente à de nombreux syllabi et manuels. Néanmoins, à moins que les compétences cognitives et métacognitives soient prescrites dans les curricula et dans les syllabi, ou que les tâches ayant pour objet d'acquérir de telles compétences soient présentées dans les manuels, il est peu probable que les enseignants les rendront explicites en classe.

Un autre problème lié à l'apprentissage autonome vient du fait que la plupart des pays européens basent l'évaluation dans le domaine des langues étrangères sur les produits et les reproductions plutôt que sur les processus d'apprentissage. L'évaluation continue et les portfolios pourraient améliorer cette situation, et des recherches supplémentaires seraient nécessaires dans ce domaine.

Il est aussi essentiel de mettre l'accent sur l'autonomie de l'apprenant dans le cadre de la formation des enseignants, afin de faire évoluer les comportements des enseignants; ceci est tout particulièrement important dans le cadre de la formation initiale (cf. Rádai 1999: 10 & 13-14).

Dans le cadre de son programme d'activités à moyen terme 2000-2001, le CELV n'organise qu'un atelier sur l'autonomie. Etant donné que la conscience de l'apprenant et « apprendre à apprendre » constituent la base de tout apprentissage des langues vivantes, le travail efficace mené ces dernières années devrait être poursuivi.

Références

Camilleri, A. (éd.), *Introducing learner autonomy in teacher education*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1999.
[<http://www.ecml.at/documents/learner.pdf>]

Camilleri, G. (éd.), *Learner autonomy – The teachers' views*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1999.
[<http://www.ecml.at/documents/teacher.pdf>]

Dam, L., *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*, Dublin: Authentik, 1995.

Fenner, A-B., « Developing materials for autonomous learning: Writing a coursebook as a means to promote learner autonomy in the foreign language classroom – a paradox? », dans Fink, B. (éd.), *Modern language learning and teaching in Central and Eastern Europe: Which diversification and how can it be achieved?*, Actes du deuxième colloque du Centre européen pour les langues vivantes (Graz, 13-15 février 1997), Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1998.

Fenner, A-B. et Newby, D., *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 2000.
[<http://www.ecml.at/documents/materials.pdf>]

Fink, B. (éd.), *Modern language learning and teaching in Central and Eastern Europe: Which diversification and how can it be achieved?*, Actes du deuxième colloque du Centre européen pour les langues vivantes (Graz, 13-15 février 1997), Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1998.

Holec, H., *Autonomy in foreign language learning*, Oxford: Pergamon, (retirage; première parution: 1979, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1981.

Holec, H., « De l'apprentissage auto-dirigé considéré comme une innovation », Nancy: CRAPEL, 1998.

Holec, H. & Huttonen, I. (éds.), *The learner's autonomy. Research and development*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

Kelly, G., *The psychology of personal constructs*, New York: Norton, 1955.

Kelly, G., *A theory of personality*, New York: Norton, 1963.

Little, D., *Learner autonomy. Definitions, issues and problems*, Dublin: Authentik, 1991.

Rádai, P., *Teacher training – Resume of the work from 1995-1998*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1999.

Riley, P., « 'Bats' and 'Balls': beliefs about talk and beliefs about language learning », in *Mélanges* 23, Nancy: CRAPEL, 1997.

Vygotsky, L., *Thought and language*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1934/91.

Wendon, A. & Rubin, J., *Learner strategies in language learning*, London: Prentice Hall, 1987.

Lectures recommandées

Camilleri, A. (éd.), *Introducing learner autonomy in teacher education*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1999.

Camilleri, G. (éd.), *Learner autonomy – The teachers' views*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1999.

Dam, L., How do we recognize an autonomous classroom?, dans *Die Neueren Sprachen* 93.5, pp. 325-334, 1994.

Dam, L., *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*, Dublin: Authentik, 1995.

Ellis, G. et Sinclair, B., *Learning to learn English*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Eriksson, R., *Teaching language learning: In-service training for communicative teaching and self-directed learning in English as a foreign language*, Philadelphia: Coronet Books, 1993.

Fenner, A., Developing materials for autonomous learning: Writing a coursebook as a means to promote learner autonomy in the foreign language classroom – a paradox?, dans Fink, B. (éd.), *Modern language learning and teaching in Central and Eastern Europe: Which diversification and how can it be achieved?*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1998.

Fenner, A., Sociocultural competence in a 'learning to learn context', dans Byram, M. et Zarate, G. (éds.), *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

Fenner, A. et Newby, D., *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 2000.

Fink, B. (éd.), *Modern language learning and teaching in Central and Eastern Europe: Which diversification and how can it be achieved?*, Actes du deuxième colloque du Centre européen pour les langues vivantes (Graz, 1997), Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1998.

Gremmo, M. et Riley, P., Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea, dans *System*, Vol. 23, n° 2, pp. 151-164, 1995.

Gremmo, M., Former les apprenants à apprendre: les leçons d'une expérience, dans *Mélanges pédagogiques*, n° 22, Nancy: Crapel, Université de Nancy, 1996.

Hedge, T., Talking shop: Aspects of autonomous learning. An interview with Leslie Dickinson, dans *ELT Journal*, Vol. 47/4, 330-336, 1993.

Holec, H., *Autonomy in foreign language learning*, Oxford: Pergamon, 1981 (retirage; première parution: 1979, Strasbourg: Conseil de l'Europe).

Holec, H., De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation, Nancy: Crapel, 1998.

Holec, H. & Huttonen, I. (éds.), *The learner's autonomy. Research and development*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

Holec, H. et Huttunen, I. (éds.), *L'autonomie de l'apprenant en langue vivantes*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

Huttunen, I., *Towards learner autonomy in a school context*, Oulu: Oulun Yliopisto, 1986.

Little, D., *Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy*, Dublin: Centre for Language and Communication, Trinity College, 1995.

Little, D., *Learner autonomy. Definitions, issues and problems*, Dublin: Authentik, 1991.

Little, D., Dam, L. et Timmer, J. (éds.), *Focus on learning rather than teaching: Why and how?*, Papers from the IATEFL Conference on learner independence, Cracovie 1998, Dublin: Trinity College, 2000.

Ribe, R. (éd.), *Developing learner autonomy in foreign language learning*, Barcelone: Universitat de Barcelona, 2000.

Thavenius, C., *Learner autonomy and foreign language learning*, Lund: Pedagogisk utvecklingsarbete vid Lunds universitet Nr. 90, p. 173, 1990.

Trebbi, T., Apprentissage auto-dirigé et enseignement secondaire: un centre de ressource au collège, dans *Mélanges pédagogiques* n° 22, pp. 169-193, Nancy: Crapel, Université de Nancy, 1996.

Trebbi, T. (éd.), *Developing autonomous learning in the foreign language classroom*, Third Nordic Conference on Learner Autonomy 1990, Rapport, Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for praktisk pedagogikk, 1990.

Trebbi, T., self-directed learning and the autonomy of the learner: The case for diversification in school language classes, dans Fink, B. (éd.), *Modern language learning and teaching in Central and Eastern Europe: Which diversification and how can it be achieved?*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1998.

Wenden, A., *Learner strategies for learner autonomy*, London: Prentice-Hall, 1991.

Documents de travail du CELV et du Conseil de l'Europe

Camilleri, A. (éd.), *Introducing learner autonomy in teacher education*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1999.

Camilleri, G. (éd.), *Learner autonomy – The teachers' views*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1999.

Fenner, A., Developing materials for autonomous learning: Writing a coursebook as a means to promote learner autonomy in the foreign language classroom – a paradox?, dans Fink, B. (éd.), *Modern language learning and teaching in Central and Eastern Europe: Which diversification and how can it be achieved?*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1998.

Fenner, A. et Newby, D., *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 2000.

Fink, B. (éd.), *Modern language learning and teaching in Central and Eastern Europe: Which diversification and how can it be achieved?*, Actes du deuxième colloque du Centre européen pour les langues vivantes (Graz, 1997), Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1998.

Holec, H., *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1988.

Holec, H., *Autonomy in foreign language learning*, Oxford: Pergamon (retirage; première parution: 1979), Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1981.

Holec, H., De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation, Nancy: Crapel, 1998.

Holec, H. & Huttonen, I. (éds.), *The learner's autonomy. Research and development*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

Holec, H. et Huttonen, I. (éds.) *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

Holec, H., Little, D. et Richter, R., *Strategies in language learning and use*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1996.

Rádai, P., *Teacher education – Resume of the work from 1995-1998*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes, 1999.

Report on Workshops 13A and 13B: Language and culture awareness in language learning/teaching (L2 and L1) for the development of learner autonomy (age 11-18), Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Trebbi, T., Self-directed learning and the autonomy of the learner: The case for diversification in school language classes, dans Fink, B. (éd.), *Modern language learning and teaching in Central and Eastern Europe: Which diversification and how can it be achieved?*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1998.

Trim, J., Preface to H. Holec (éd.), *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1988.

Lectures complémentaires

Aase, L., Fenner, A., Little, D. et Trebbi, T., Writing as cultural competence: A study of the relationship between mother tongue and foreign language learning within a framework of learner autonomy, *CLCS Occasional Paper* No. 56, Dublin: Trinity College, 2000.

Bannister, D. et Fransella, F., *Inquiring man. The psychology of personal constructs*, London: Routledge, 1989.

Black, L. *et al.*, *New directions in portfolio assessment*, Portsmouth: Heinemann, 1994.

Breen, M., Candlin, C., Dam, L. et Gabrielsen, G., The evolution of a teacher training programme, dans Johnson, R. K. (éd.), *The second language curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Bruner, J. S., *Toward a theory of instruction*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1977.

Campbell, C. et Kryszewska, H., *Learner-based teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1992.

Duda, R. et Riley, P. (éds.), *Learning styles*, Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1990.

Farr, R. et Tone, B., *Portfolio and portfolio assessment*, New York: Harcourt Brace, 1994.

Gottlieb, M., Nurturing student learning through portfolios, dans *TESOL Journal* No. 5, pp. 12-16, 1995.

Kelly, G., *The psychology of personal constructs*, New York: Norton, 1955.

Kelly, G., *A theory of personality*, New York: Norton, 1963.

Mamchur, C., *Cognitive type theory and learning style. A teachers guide*, Alexandria, Virginia: ASCD, 1996.

Oxford, R., *Language learning strategies: What every teacher should know*, Boston, Mass.: Heinle & Heinle, 1990.

Porter, C. et Cleland, J., *The portfolio as a learning strategy*, Portsmouth: Heinemann, 1995.

Reid, J. M., *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, New York: Heinle & Heinle, 1995.

Thomsen, H. et Gabrielsen, G., *New classroom practices in foreign language teaching: Co-operative teaching-learning: Beginners in the 5th form*, Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole, 1991.

Vygotsky, L., *Thought and language*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1934/91.

Wenden A. et Rubin, J., *Learner strategies in language learning*, London: Prentice-Hall, 1987.

Formation des enseignants

Péter Rádai

1. Introduction

Cette collection thématique a pour objet de mettre en avant des questions, des thématiques, des hypothèses, des tendances, etc. présentant un intérêt général pour la formation des enseignants en Europe tels qu'ils ont été perçus par les praticiens et les théoriciens ayant participé aux ateliers du CELV en tant que coordinateurs, animateurs et participants entre 1995 et 1998. Cette collection offre non seulement une rétrospective, elle montre également comment les experts du domaine et l'auteur ayant compilé ce rapport envisagent l'avenir de certaines thématiques, tendances, recommandations ou projets.

La collection thématique s'appuie sur tous les rapports d'ateliers liés directement – et parfois indirectement – à toute forme de formation des enseignants, ces documents ayant constitué la source d'information principale. La majorité des thématiques, des hypothèses, des suggestions et des projets initiés a été fournie par les rapports mêmes. S'y ajoutent un certain nombre d'idées, de propositions, de données de recherche extraites des annexes ou des listes de tâches à accomplir accompagnant certains rapports. Ont été incluses des idées supplémentaires émanant des actes du Deuxième Colloque du CELV (13-15 février 1997) qui ont été récemment publiés, ainsi que de divers documents de l'atelier 5 du Troisième Colloque du Centre (9-11 décembre 1998). Les deux guides destinés aux formateurs des enseignants concernant l'utilisation du *Cadre européen commun de référence* ont été consultés.

La documentation suivante issue des ateliers du CELV et d'autres événements du Conseil de l'Europe a été utilisée pour offrir cette vue d'ensemble:

[numéro/année – titre de l'atelier: coordinateurs et co-animateurs]

2/1995 – **Formation des enseignants pour une éducation multiculturelle et multilingue:**
Hans-Jürgen Krumm, Gisela Baumgratz, Michael Parram,
Michael Legutke

- 6/1995 – **Comprendre l'évolution professionnelle des enseignants du primaire:**
Marina Stros, Gail Ellis, Carol Read
- 6/1996 – **Formation éprouvée des formateurs: stratégies et techniques:**
Lisa Harshberger, Maggie Dalrymple, Berta Kogoj
- 7/1996 – **Modèles de formation continue des enseignant(e)s de langues vivantes dans les structures professionnelles nationales:**
Péter Rádai, Rod Bolitho, Angi Malderez, Uwe Pohl
- 9/1996 – **L'utilisation de la vidéo dans le cadre de la formation des enseignant(e)s:**
Katalin Boócz-Barna et Katalin Balassa
- 15/1996 – **Langues et apprentissage dans les écoles multiculturelles – Création d'un réseau en vue de l'élaboration d'un programme de formation d'enseignants:**
Maaïke Hajer, Josef Huber, Hans Reich

Modern language learning and teaching in Central and Eastern Europe: Which diversification and how can it be achieved? / Apprentissage et enseignement des langues vivantes dans les pays de l'Europe centrale et orientale: quelle diversification et comment y parvenir? Actes du deuxième colloque du Centre européen pour les langues vivantes (Graz, Autriche, 13-15 février 1997), Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1998, Bärbel Fink (éd.)

Minorités ethniques, enseignement des langues et formation continue: un échange interculturel d'expériences et de réalisations (Atelier nouveau style 7B / séminaire européen d'enseignants 1997): Georg Gombos, Peter Gstettner, Dietmar Larcher, Mart Rannut, Euan Reid, Ferdinand Stefan

- 21/1997 – **Un modèle réflexif de formation des enseignants de langue: comment combiner une formation théorique et une formation fondée sur les compétences dans un contexte de sensibilisation:**
Krassimira Sharkova, Marina Stros, Hanna Kryzewska
- 2/1998 – **Expérimentation du *Cadre européen commun de référence* dans la formation des enseignants:**
Barry Jones

2/1999 – **Pour un enseignement réflexif par la recherche en classe dans la formation initiale des enseignants de langues:**
Margit Szesztay, Gabriela Matei, Péter Rádai, Tony Wright

Les références à des ateliers individuels du CELV et à leur documentation suivent le numérotage appliqué par le CELV à ses rapports; 2/98 signifie donc le deuxième atelier en 1998.

2. De la formation des enseignants à l'éducation des enseignants

Que ce soit dans la littérature spécialisée ou dans l'usage quotidien, le terme de *formation des enseignants*, qui était autrefois largement accepté, semble céder la place à celui d'*éducation des enseignants*, qui reflète un changement sensible dans la philosophie de l'éducation. Le mot *formation* a toujours impliqué un processus unilatéral, reflétant l'idée qu'il y a les personnes qui ont besoin d'être formées et – au moins un échelon au-dessus d'elles dans la hiérarchie – les personnes qui vont les former. Ce concept s'est également basé sur l'hypothèse que le transfert réel de connaissances et de savoir-faire va inévitablement mener à de meilleures qualités en tant qu'enseignant.

A l'heure actuelle, où le processus de développement des enseignants sous la forme d'apprentissage professionnel tout au long de la vie fait l'objet d'une attention particulière, l'objectif principal des programmes d'éducation des enseignants est considéré comme étant essentiellement celui de faciliter le développement de « ces capacités personnelles qui influencent la présence de l'enseignant en classe, y compris ses compétences en 'relations humaines', sa prise de conscience et ses attitudes » (Underhill, *Training, development and teacher education*, 1990, 4). Dans ce processus, les connaissances et le savoir-faire jouent encore un rôle fondamental, mais pas exclusif (cf. 3.5.2 *Equilibre entre théorie et pratique* et 3.5.3 *Sources théoriques pertinentes concernant des contextes différents d'apprentissage des langues vivantes*). Cependant, l'accent est mis de façon considérable sur le développement des convictions professionnelles, des valeurs et la personnalité de l'enseignant, autant d'aspects qui peuvent difficilement être formés ou influencés par des personnes extérieures. Les enseignants en cours de formation initiale, ainsi que les enseignants plus expérimentés ont tous besoin de cadres « pour travailler de façon libre sur des sujets pertinents et pour tirer leurs propres conclusions » (Stros, *Understanding teacher development for primary schools*, 1995, 6). Ce changement dans l'approche est assez lent et graduel et il n'a été institutionnalisé pour l'instant que dans quelques pays du Conseil de l'Europe; cependant, il est beaucoup plus perceptible au niveau

institutionnel partout en Europe (cf. 3.5 *Focalisation sur le développement de l'enseignant*).

3. Questions et hypothèses-clés

Dans cette section, l'attention est portée sur un certain nombre de sujets ayant été traités lors de plusieurs ateliers et qui servent continuellement de référence à des spécialistes. Dans la majorité des cas, ces sujets sont présentés sous la forme de principes, de pratiques employées dans certains pays et/ou institutions et cette collection présente surtout des résumés soit des présentations des spécialistes, soit des résultats des travaux des participants. Des suggestions concrètes issues des activités et les réponses possibles à quelques-unes des questions posées se trouvent dans une section plus loin dans ce rapport (cf. 4. *Recommandations et domaines identifiés d'intervention future*).

3.1 Enseignement et formation du multilinguisme et du multiculturalisme

Des concepts tels que l'individu plurilingue et la société multilingue et multiculturelle étant d'une importance primordiale dans le cadre des politiques du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues étrangères, l'accent devrait être mis sur l'étude des sujets en relation avec toute forme de formation des enseignants en langues étrangères. Plusieurs documents d'atelier (ateliers 2/1995, 6/1995 et 15/1996) essayent de mentionner ces sujets, mais la description des discussions de suivi indique que des différences considérables existent dans leur mise en œuvre et qu'en général, peu d'activités concrètes sont mises en œuvre afin d'incorporer ces aspects dans la formation des enseignants.

3.1.1 Nouveaux rôles pour les enseignants en langues vivantes dans le cadre multilingue

Le besoin croissant en savoir-faire multilingue dans le contexte d'une Europe en transformation continue nécessite des changements en terme de politiques et d'attitudes dans le domaine des politiques concernant les langues vivantes. Une des questions-clés est de savoir comment l'enseignement d'une langue étrangère en particulier peut contribuer au plurilinguisme. L'atelier 2/1995 (p. 7) a fourni un résumé de suggestions pratiques et méthodologiques applicables dans la plupart des environnements d'apprentissage des langues vivantes où est enseignée plus d'une langue vivante. La liste ci-dessous contient des idées supplémentaires issues des activités de l'atelier 15/1996 (p. 15):

- des références à des mots venant d'autres langues pourraient être utilisées;
- l'expérience des apprenants dans l'apprentissage d'autres langues devrait être explorée et exploitée (travail avec les antécédents des langues);
- des stratégies d'apprentissage d'utilisation courante pour les apprenants doivent être développées;
- des analyses comparées concernant plus de deux langues pourraient être utilisées;
- la traduction pourrait être réintroduite avec une nouvelle fonction afin de comparer les langues et les cultures;
- une prise de conscience du multilinguisme et du multiculturalisme doit être développée à la fois auprès des apprenants et des enseignants.

Il en résulte que les enseignants en langues vivantes ont un nouveau rôle de coordinateurs des processus d'apprentissage ouverts et autonomes. Ce nouveau rôle d'enseignant impose de nouveaux objectifs à la formation des enseignants en langues vivantes afin de permettre aux enseignants de faciliter l'apprentissage à la fois culturel et linguistique (atelier 2/1995, p. 9). Il semble y avoir un consensus concernant l'idée selon laquelle le curriculum de la formation des enseignants pourrait intégrer, à l'aide d'une politique linguistique suffisante, un ou plusieurs des objectifs mentionnés ci-dessus. Une autre suggestion-clé exprimée lors de l'atelier 15/1996 (p. 15) statue qu'il pourrait exister un noyau commun dans le curriculum concernant la formation des enseignants de toutes les langues vivantes.

Malgré une acceptation générale de ses objectifs généraux, certains pays d'Europe centrale et orientale ont encore d'autres priorités; pour eux, l'introduction « des langues et de l'apprentissage dans des écoles multilingues n'était pas (et n'est toujours pas) l'un des problèmes les plus urgents » (Hajer, *Languages and learning in multilingual schools*, 1996, 16).

3.1.2 Mobilité trans-européenne au service du multilinguisme et du multiculturalisme

La mobilité devenant une caractéristique-clé de la co-existence éducationnelle en Europe (par exemple, Socrates, Lingua, Comenius, etc.), des programmes spécifiques continus destinés aux enseignants en langues vivantes pourraient être nécessaires pour répondre aux besoins spéciaux de l'interaction et de la coopération avec « l'autre ».

Des compétences spécifiques permettant de répondre aux besoins de cette formation – qui ont également été traités lors de l’atelier 2/1995 – pourraient comprendre les actions suivantes:

- reconnaître l’importance des événements interculturels;
- reconnaître les obstacles à la communication interculturelle;
- traiter des significations et des décisions dans des équipes multiculturelles;
- gérer les dynamiques résultant des relations multiculturelles;
- relativiser ses valeurs et ses convictions pédagogiques par rapport à celles d’autres participants dans le cadre d’un partenariat interculturel (Nalesso, *Teacher competences*, 1997, 166-171).

Bien que les objectifs soient clairement identifiables, quelques questions fondamentales n’ont pas encore été traitées:

- Qui devrait initier et fournir de tels programmes (par exemple, agences Socrates)?
- Pourrait-on réaliser ces programmes dans le cadre d’un projet européen de grande envergure (Conseil de l’Europe/CELV – EU/Socrates) qui pourrait rassembler les agences nationales et les spécialistes de l’enseignement et de la formation des enseignants en langues vivantes?

3.2 Formation des enseignants dans le domaine des langues minoritaires

Cet aspect de l’apprentissage et de l’enseignement des langues vivantes varie plus encore de contexte à contexte que les autres aspects de ce domaine. Au niveau de la formation initiale, les universités et les écoles supérieures peuvent fournir des programmes initiaux de formation des enseignants dans une ou plusieurs langues minoritaires si la taille de la population et leurs institutions éducatives requièrent un nombre plus élevé d’enseignants qualifiés en langues. Pourtant, dans ces circonstances, des programmes de formation continue à plus petite échelle, conçus et mis en œuvre localement, ont été plus largement acceptés dans presque tous les contextes nationaux, car ils permettent une approche beaucoup plus flexible, faite sur mesure et permettant de répondre aux besoins locaux (Stefan-Gombos, *New Style Workshop 7 B*).

3.3 Apprentissage à l'aide d'une deuxième langue

L'éducation bilingue est largement traitée dans une collection thématique distincte (Abuja, 1999); c'est pourquoi les sections suivantes vont concerner un domaine plus limité, quoique lié:

- Comment intégrer les matières appartenant à l'éducation formelle et les langues vivantes afin de parvenir à un apprentissage plus efficace?

La coopération entre les enseignants en différentes matières peut être initiée dans le cadre de systèmes de formation continue au niveau institutionnel dans les écoles ou les régions où de tels besoins apparaissent. De tels programmes de formation des enseignants ont pour objectif de faire prendre conscience aux enseignants en différentes matières de la valeur de « l'apprentissage à l'aide d'une deuxième langue » et des manières de rendre les compétences et les stratégies adaptées aux apprenants d'une langue vivante utiles dans le cadre de leur apprentissage d'autres matières scolaires, et, très probablement, inversement. A long terme, les institutions de formation initiale sont susceptibles d'adapter leurs programmes afin de satisfaire ces besoins spécifiques. L'atelier 15/1996 se réfère à un projet qui a eu beaucoup de succès en Autriche (« Éducation de la langue et de la culture » au Centre de recherche pédagogique à Graz) avec pour objectif d'aider le développement de ce que Byram appelle le « locuteur interculturel ».

3.4 Formation des instituteurs

Dans un grand nombre de pays européens, l'accent est, sans aucun doute, de plus en plus mis sur la valeur éducationnelle que présente l'intégration des langues étrangères dans d'autres matières du curriculum, c'est-à-dire la combinaison des contenus linguistiques et trans-curriculaires (atelier 6/1995). A côté de l'éducation bilingue, l'autre domaine éducationnel central dans lequel cette intégration a déjà connu des succès considérables est celui de l'apprentissage précoce des langues vivantes.

Une fois que les documents dans le domaine des politiques ont reconnu le besoin d'institutionnaliser l'introduction de la première langue vivante auprès des jeunes apprenants (âgés de 6 à 8 ans), la formation initiale des enseignants pour jeunes apprenants semble répondre aux nouvelles exigences: la formation des enseignants spécialistes en langues vivantes pour jeunes apprenants est déjà remplacée (ou est en train d'être remplacée) par la formation initiale des instituteurs « généraux » qui doivent se spécialiser dans au moins une ou idéalement dans deux langues vivantes. Cependant, dans quelques cas où les décisions politiques en matière d'éducation n'ont pas encore été prises (par exemple, en Hongrie), ceci a un effet profondément

démotivant sur toute tentative institutionnelle d'introduction de tels programmes. Heureusement, de plus en plus de pays (par exemple, la Pologne, l'Espagne, etc.) ont pris des mesures concrètes; ainsi, l'introduction de l'apprentissage précoce des langues vivantes dans le système scolaire, ainsi que les programmes de formation des enseignants concernant ce type d'apprentissage, est en train de devenir un élément fondamental d'un enseignement en langues vivantes vraiment efficace partout en Europe.

3.5 Focalisation sur le développement de l'enseignant

« Le développement de l'enseignant signifie [...] devenir un étudiant en apprentissage, le vôtre autant que celui des autres » (Underhill, 1994: v). Dans la théorie comme dans la pratique, on assiste à un déplacement très net de la formation vers le développement basé sur l'expérience directe et pratique de l'enseignant comme étant la forme la plus valable d'apprentissage en ce qui concerne la philosophie, la conception et le curriculum des programmes initiaux et continus. La formation des enseignants essaie de plus en plus de faciliter « le développement autonome de soi » (Wallace, *Teacher training and the changing role of the language teacher*, 1999, 3) et, étant à l'origine simplement une discipline de transmission des connaissances, elle a besoin de se reconceptualiser. Cette transformation et le mouvement vers la salle de classe en tant que point central de l'apprentissage et de l'enseignement qui l'accompagne se fondent sur une réflexion critique et ont pour objet d'améliorer et, à long terme, de permettre des changements dans le domaine de l'éducation (atelier 6/1995, 6/1996, 7/1996, 21/1997 et 1/1999).

Tous les ateliers (atelier 6/1995, 6/1996, 7/1996, 21/1997 et 1/1999) et les événements du CELV (par exemple, troisième Colloque – atelier 5) qui traitent de sujets en rapport avec la formation des enseignants ont recommandé le changement de focalisation décrit plus haut. En termes pratiques, les concepteurs et les personnes responsables de la mise en œuvre de programmes de formation des enseignants (à la fois aux niveaux initial et continu) sont invités à poser la question suivante – parmi d'autres questions non spécifiées dans les documents:

3.5.1 Qu'est-ce qui est « formable » et qu'est-ce qui ne l'est pas?

Ces dernières années, cette dichotomie récurrente a été au premier plan et elle a sans doute influencé la conception de programmes de formation des enseignants dans de nombreux pays (ateliers 6/1995, 7/1996 et 21/1997). Alors que des contextes variés offrent des solutions différentes, un consensus émergeant clairement suggère que les approches du type « la réflexion dans l'action » sont devenues des composantes entièrement reconnues des programmes de formation initiale des enseignants. Les

techniques de formation, les méthodes de recherche éducationnelle et leurs instruments, qui étaient typiques des programmes de formation initiale basés sur l'expérience ou des recherches au niveau doctoral, viennent enfin d'être également introduites au niveau de la formation initiale (ateliers 6/1995, 7/1996, 21/1997 et 1/1999).

Deux ateliers (atelier 7/1996, pp. 17-18 et atelier 21/1997, p. 15) ont mis l'accent de façon renforcée sur ces composantes du développement professionnel et sur les circonstances dans lesquelles elles peuvent évoluer. Le message principal du débat concerne la formation initiale des enseignants, puisqu'elle a les moyens de fournir aux étudiants et aux enseignants en formation un cadre leur permettant de commencer un processus de réflexion structurée concernant chaque aspect de leur formation, qu'elle soit orientée vers la théorie ou vers la pratique (cf. Wallace, *Teacher training and the changing role of the language teacher*, 1999/b, 2-3 & atelier 1/1999). En même temps, il semble y avoir un consensus sur le fait que certaines compétences et certaines capacités ne peuvent être acquises et assimilées qu'à des stages ultérieurs du développement, pendant l'enseignement même en classe.

3.5.2 Equilibre entre théorie et pratique

Puisque personne ne doute du besoin d'avoir un fondement théorique solide concernant les programmes de formation des enseignants, les fournisseurs de tels programmes devraient identifier la place et le poids de la théorie par rapport aux composantes à orientation pratique. Un certain nombre de pays préfèrent encore le principe de « la théorie vers la pratique » aussi bien au niveau de la formation initiale qu'à celui de la formation continue, alors que d'autres pays sont partisans d'une approche plus intégrée dans le cadre de laquelle les deux éléments alternent tout au long du programme de formation (ateliers 6/1995 et 6/1996).

3.5.3 Sources théoriques pertinentes concernant des contextes différents d'apprentissage des langues vivantes

Certains spécialistes et certaines sources, tout particulièrement ceux qui s'occupent de la formation des enseignants pour apprenants précoces (atelier 6/1995, p. 9 et 11), trouvent d'une extrême importance le fait que les programmes de formation ayant pour objectif l'enseignement de tranches d'âge différentes reposent sur des bases théoriques différentes. Alors qu'il y aura, inévitablement, un énorme chevauchement théorique dans les deux types de programmes, une importance beaucoup plus grande devra être donnée à certains domaines de connaissance théorique qui sont plus largement applicables dans les contextes à la fois de l'apprentissage et de l'enseignement. La plus grande différence semble se trouver entre les deux tranches d'âge suivantes:

- *jeunes apprenants*: les besoins de cette tranche d'âge font appel particulièrement aux théories éducationnelles et psychologiques;
- *fin de primaire et après*: des liens avec la linguistique et la théorie linguistique devront être établis pour adapter les programmes aux besoins des élèves plus âgés et plus mûrs sur le plan cognitif.

3.5.4 Approches et styles de formation

La distinction entre les approches top-down/prescriptives ou bottom-up/exploratoires, qui crée nécessairement de nouveaux rôles pour les formateurs d'enseignants, est la même que pour les points ci-dessus (cf. 3.5 *Focalisation sur le développement de l'enseignant*). Les rôles les plus traditionnels de « professeur », de « transmetteur de connaissances » ou de « formateur » n'ont pas perdu leur place, mais ils ne sont plus le seul groupe de rôles possibles. L'apparition de la réflexion guidée en tant qu'un des principes fondamentaux des programmes de formation des enseignants, néanmoins, exige de nouveaux types de rôles, comme celui de « donneur de tâches », de « catalyseur » ou de « facilitateur de l'apprentissage », etc.; très souvent – particulièrement dans les systèmes de formation continue, les formateurs d'enseignants se voient forcés d'alterner entre une gamme composée de ces rôles (ateliers 6/1995, 21/1997 et Wallace 1999/b).

3.6 Formation des enseignants en tant que forme d'éducation des adultes

Cette caractéristique très souvent ignorée de la formation des enseignants nécessite qu'à la fois les concepteurs et les personnes responsables de la mise en œuvre envisagent les éléments permettant aux adultes d'apprendre de façon optimale. En même temps, les adultes au niveau de la formation initiale présenteront des caractéristiques personnelles, du comportement, liées aux attitudes, etc. qui sont fortement différentes de celles d'enseignants participant à une formation continue (ateliers 2/1995 et 6/1996).

3.6.1 Qu'attendent des apprenants adultes?

Certaines études montrent que les élèves adultes impliqués dans la plupart des situations d'apprentissage exigeront:

- d'avoir la responsabilité de formuler leurs propres objectifs (« possession »);
- de contrôler leur propre approche à l'apprentissage;

- du temps, de l'espace et la possibilité de réfléchir sur et de profiter de leur propre expérience en tant que ressource et point de référence pour l'apprentissage;
- que leurs expériences personnelles et professionnelles soient évaluées par d'autres personnes;
- du temps, de l'espace et la possibilité de partager leurs idées et leurs sentiments avec les autres;
- un environnement d'apprentissage rassurant et non menaçant;
- qu'une nouvelle information soit présentée de différentes manières;
- que le contenu et les procédures soient pertinents par rapport à leur expérience passée et/ou par rapport à leur intérêts actuels;
- de voir la valeur et les résultats de leur propre apprentissage (atelier 6/1995, p. 19).

Les apprenants adultes vont exposer explicitement les groupes de besoins dont les enseignants et les formateurs d'enseignants doivent s'occuper (atelier 2/1995). Les besoins des apprenants au niveau de l'école primaire et secondaire peuvent correspondre ou pas à une ou plusieurs des conditions mentionnées ci-dessus; ce sujet doit donc être envisagé séparément.

3.6.2 Différences entre les adultes dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants

La formation continue des enseignants est une forme d'enseignement pour adultes dans laquelle les facteurs de maturité et d'expérience personnelle (qui manquent très souvent dans le cas des étudiants en formation initiale et des enseignants en formation) pourraient être mieux exploités. Les besoins des apprenants adultes, y compris les différences dans la façon d'apprendre, les différences psychologiques (style cognitif, niveau d'inquiétude, âge, etc.) et les différences sociologiques, les différences de contextes, dans les besoins personnels de base (temps limité pour l'étude à la maison, nombre croissant d'obligations en dehors de la classe, sensibilité, etc.) peuvent jouer un rôle décisif dans l'efficacité de leur apprentissage. Les fournisseurs de programmes devraient être encouragés à examiner l'effet éventuel de certains ou de tous les facteurs détaillés ci-dessus sur le contexte, le contenu et les processus de formation (atelier 6/1996).

3.7 Questions spécifiques liées à la formation initiale des enseignants

En dépit de l'inclusion de ce titre dans le résumé, il est étonnant de noter que très peu d'importance est en fait accordée au domaine de la formation initiale des enseignants dans le cadre des activités du CELV. Les sujets des ateliers et, par conséquent, leur contenu et leurs procédures reflètent nettement une représentation excessive de la formation continue des enseignants. Nous allons tenter de donner quelques explications à ce phénomène dans la section finale de cette collection thématique.

3.7.1 *Motivation et encouragements*

Il y a de nombreux contextes en Europe dans lesquels il semble y avoir peu de mesures visant à inciter les enseignants en langues à s'impliquer dans des programmes de formation continue des enseignants. Dans ces pays, les salaires sont bas et les enseignants doivent souvent avoir un deuxième et un troisième emploi simplement pour survivre. Dans d'autres pays où les conditions sont plus favorables, les incitations peuvent être plus tangibles. Parmi les facteurs externes de motivation, on trouve:

- *l'attribution de diplômes*: dans certains pays, les enseignants peuvent accumuler des « crédits » (unités de valeur) en vue d'une qualification professionnelle supplémentaire en suivant avec succès des cours ou des programmes de formation continue;
- *les systèmes de récompenses*: dans certains pays, des points sont accordés pour la présence à des cours de formation continue. Ces points peuvent être pris en considération d'une façon ou d'une autre aux fins de promotion ou bien pour la sélection d'enseignants lors de visites professionnelles dans le pays de la langue-cible;
- *les visites à l'étranger*: l'occasion est donnée à la plupart des enseignants en langues d'assister à des cours/programmes de formation continue dans le pays de la langue-cible (atelier 2/1995 et Nalesso, *Teacher competences*, 1997).

L'atelier 7/1996 a essayé de fournir un aperçu complet des pratiques appliquées dans tous les pays du Conseil de l'Europe, quoique avec un succès limité. Dans certains pays, ce genre d'encouragement est un élément déterminant de la motivation en ce qui concerne la participation à des programmes de formation continue; la diversité actuelle concernant les approches dans les différents pays mériterait une étude à grande échelle (cf. 6. *Commentaires et recommandations concernant de futures activités*).

3.7.2 Les caractéristiques des événements et des programmes de formation

Une assez grande partie des documents d'atelier pertinents indique que les discussions spécifiques ont souvent tourné autour de sujets concrets tels que les éléments possibles permettant des procédures de formation efficaces et les caractéristiques de la personnalité du formateur d'enseignants (ateliers 6/1996, 7/1996 et 21/97). La raison de la présence marquée de ces composantes procédurales détaillées dans les programmes de formation plutôt que des raisonnements généraux et des curricula tient peut-être au fait qu'elles sont assez aisément transmissibles aux institutions individuelles et qu'aucune décision issue du niveau supérieur n'est nécessaire pour les appliquer.

Il est intéressant de noter que la plupart des commentaires ou des résultats d'apprentissage des participants se réfèrent également à la façon dont les ateliers ont été conduits, aux styles des animateurs et à leur coopération, etc., ce qui montre que les formateurs d'enseignants participant ont tendance à tirer un avantage pratique des ateliers et à les considérer comme un moyen d'acquérir de l'expérience et des idées, lesquelles pourront par la suite être mises en œuvre dans des programmes de formation.

3.7.3 Aspects positifs et négatifs des événements de formation

Le tableau suivant présente un certain nombre d'idées qui semblent être partagées par les organisateurs de programmes ou de séances de formation des enseignants (atelier 6/1995, pp. 10-11 et 6/1996, pp. 11-12):

Caractéristiques positives	Caractéristiques négatives
<ul style="list-style-type: none">▪ bonne gestion du temps▪ aides visuelles▪ défi▪ satisfaction de l'apprentissage▪ implication▪ organisation claire▪ série d'exercices réalistes▪ bon rapport▪ les besoins des participants sont pris en compte, constamment évalués et réévalués▪ du temps et de l'espace pour la réflexion, l'analyse, etc.	<ul style="list-style-type: none">▪ monotonie▪ manque de précision, d'objectifs▪ trop ou trop peu de défi▪ mauvaise routine▪ environnement pauvre▪ la structure hiérarchique entre présentateur et participants était perceptible, etc.

3.7.4 Styles des présentateurs et compétences de présentation

Bien que le passage de « formateur » à « éducateur », de « transmetteur de connaissances » à « facilitateur » ait été largement accepté, les formateurs d'enseignants devront avoir une fonction de présentateurs dans un certain nombre de cas. C'est pourquoi les participants aux ateliers ont rassemblé une liste sommaire de caractéristiques et de compétences.

Un présentateur efficace doit posséder et utiliser de façon appropriée:

- le contact visuel;
- la projection de sa voix;
- les gestes;
- une variété de pas;
- une proportion raisonnable d'anecdotes pertinentes;
- des techniques et des activités interactives à sa disposition.

De bonnes compétences de présentation doivent comprendre (parmi d'autres) la capacité:

- de créer des liens entre les points;
- d'offrir un bonne vue d'ensemble des points;
- de fournir des indicateurs;
- de résumer ses propres points et ceux des autres (atelier 6/1996).

3.7.5 Évaluation des programmes de formation continue des enseignants

Les critères, les procédures et la méthodologie d'évaluation des programmes de formation continue sont au centre des travaux actuels de recherche en matière de développement éducatif. Cependant, la mise en œuvre des résultats de la recherche semble relever d'un processus extrêmement complexe: il faut combiner des méthodes de recherche quantitative et qualitative d'une façon cohérente et il faut normalement analyser une grande partie des variables. L'évaluation de l'efficacité est plus difficile de par le simple fait qu'il y a souvent plusieurs responsables impliqués et que la variété d'intérêts représentés (l'impact sur les apprenants, sur les participants, sur les institutions, sur le développement du personnel, sur les concepteurs de politique locaux et nationaux, sur les agences internationales de fonds, etc.) est difficile à identifier et est souvent négligée dans le cadre de la recherche. Fullan (Fullan, *The new meaning of educational change*, 1991) rapporte et résume les résultats d'un certain nombre d'études de recherche sur l'efficacité des programmes de formation continue des enseignants en général. Un grand nombre de ses conclusions (voir ci-dessous) est

valable à la fois pour les enseignants en langues vivantes et pour les formateurs d'enseignants.

Certaines caractéristiques de programmes efficaces de formation des enseignants basés sur l'école produiront très probablement de meilleurs résultats si:

- l'accent est mis sur des comportements complexes des enseignants;
- les programmes sont basés sur des démonstrations, des essais supervisés et des réactions;
- il est prévu que les enseignants en retirent des idées et des pratiques à utiliser dans le futur;
- les enseignants sont encouragés à apprendre de la part d'autres enseignants en ce qui concerne des techniques et des pratiques relatives au travail (bien qu'ils aient également besoin d'un peu d'aide extérieure de la part de consultants capables de fournir des activités pertinentes);
- les enseignants agissent de manière réciproque (échange et offre d'assistance entre eux);
- les programmes offrent différentes expériences de formation aux différents enseignants (c'est-à-dire des programmes individualisés);
- les participants agissent également en tant que décideurs en ce qui concerne les activités de formation continue;
- le développement du personnel fait partie intégrale d'un plan général visant à améliorer le système (Bolitho, *Some key issues in INSETT*, 1996, 26-33).

3.7.6 L'importance du dynamisme de groupe

On pourrait difficilement trouver un groupe d'apprenants plus sensibles et vulnérables que des enseignants en langues vivantes participant à un cours ou à un programme de formation continue. En tant qu'individu, chaque participant devient un constituant d'un groupe d'apprenants plus petit ou plus grand et sa contribution ou l'absence de celle-ci influencera la qualité de son propre apprentissage et de celui du groupe. Bien que l'étude des procédés de groupe et du développement de groupe dans le domaine de la dynamique de groupe soit passée au premier plan de la psychologie pédagogique, les phénomènes les plus cruciaux (les étapes de la vie de groupe, les rôles de l'équipe, etc.)

ne se voient généralement pas accorder la considération nécessaire en ce qui concerne la conception des programmes de développement de formation continue des enseignants.

Deux ateliers ont consacré un temps et un espace considérables à l'exploration de quelques aspects fondamentaux du développement de groupe (cf. Malderez, *Thinking about groups – Some notes* 1996, 34-35 et atelier 21/1997, p. 13); ils en ont conclu que le rapport entre les individus dans le groupe et l'effet de leur interaction sur leur apprentissage, etc. ont sans aucun doute la même importance que ce soit en ce qui concerne le contenu ou la méthodologie.

3.8 Autonomie de l'apprenant

Le sujet de l'autonomie de l'apprenant est un sujet qui a reçu une attention spéciale dans le cadre des activités du CELV. En sachant que l'un des objectifs essentiels de l'enseignement des langues vivantes est d'aider les élèves à devenir autonomes tout en acquérant un certain degré de responsabilité en ce qui concerne leur propre apprentissage, les institutions de formation initiale et de formation continue semblent toutes de plus en plus intéressées à incorporer ces aspects de l'apprentissage dans leurs programmes afin d'aider les enseignants en formation et les collègues expérimentés à prendre en considération et à mettre en pratique tout ceci comme un nouvel élément de leur travail (cf. atelier 6/1995 et Wallace 1999/b).

Très peu de pays peuvent déjà déclarer avoir institutionnalisé de tels principes dans leur système éducatif; néanmoins, le succès considérable du nouveau curriculum norvégien semble montrer que des objectifs aussi essentiels dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes peuvent être convertis en objectifs nationaux d'enseignement et d'apprentissage de langues vivantes auxquels feront suite leur mise en œuvre (Trebbs, *Self-directed learning and the autonomy of the learner*, 1997, 184-189).

4. Recommandations et domaines identifiés d'intervention future

4.1 Mise en œuvre de la pratique réflexive

Pendant les quelques dernières années, les programmes de formation des enseignants basés sur le principe de la pratique réflexive (cf. Schön, *Educating the reflective practitioner*, 1987; Wallace, *Training foreign language teachers*, 1991) ont considérablement gagné du terrain partout dans le monde. Une raison à ceci est l'éloignement définitif de la recherche de « la meilleure méthode ». Le succès de

n'importe quelle méthode peut être évalué seulement en fonction de sa convenance pour un groupe particulier d'étudiants dans une école particulière dans le contexte d'une culture particulière (Wallace, *Death of method*, 1999/a). L'essentiel de la pratique réflexive repose dans l'évaluation et l'apprentissage à partir de nos propres expériences et des expériences de nos apprenants et de nos collègues (Szesztay, *Promoting reflective teaching through classroom research in pre-service teacher education*, 1999, 3).

4.1.1 Institutionnalisation de la pratique réflexive

La pensée réflexive (ou « l'approche aux fins d'éveil » dans le *Guide des formateurs des enseignants [primaires] du CECR*) devrait être intégrée dans toutes les étapes de la formation des enseignants: les curricula théoriques, le stage d'observation et d'enseignement (atelier 21/1997, p. 7). En dépit d'une croyance générale dans ses principes fondamentaux, la mise en œuvre de programmes de formation des enseignants suivant le principe de la « réflexion dans l'action » est toujours limitée à des institutions individuelles. Une des questions principales à laquelle il conviendrait de répondre est:

- Comment les niveaux et les caractéristiques de la pratique réflexive peuvent-ils être en tout premier lieu incorporés et évalués dans un programme de formation des enseignants? Est-ce d'ailleurs faisable?

Une série de conditions a été recommandée pour les programmes de formation initiale; ils pourraient néanmoins être légitimement considérés comme une liste (non exhaustive) de principes directeurs pour n'importe quel système de formation des enseignants (atelier 21/1997, p. 32).

Exigences concernant les cours	Pratique sur le terrain appropriée aux cours
<p>Réorganisation du curriculum et du programme afin de répondre aux besoins de développement de l'apprentissage autonome par le fait:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ de changer la manière d'instruire ▪ d'offrir la présentation de problèmes ▪ d'organiser des tâches demandant l'utilisation interprétative des connaissances ▪ d'organiser des tâches interdisciplinaires qui demandent une réflexion dans un contexte éducationnel plus étendu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observation réflexive ▪ Pratique réflexive ▪ Enseignement en équipe

4.2 Réflexion organisée

Tout en reconnaissant la pertinence des pratiques réflexives dans la formation des enseignants, le processus qui consiste à les « traduire » en des termes généraux éducationnels et institutionnels en est toujours à ses débuts. La « réflexion dans l'action » ne deviendra pas une approche universellement acceptée et défendue du jour au lendemain. Heureusement, cependant, certains de ses principes ont déjà été promus par l'introduction d'outils de réflexion assez facilement applicables et par l'institutionnalisation de recherches en salles de classe dans un certain nombre de contextes (ateliers 2/1995, 21/1997 et 1/1999).

4.2.1 Outils de réflexion efficaces

Les outils suivants ont été identifiés comme les plus largement appliqués et les plus efficaces; ils ont été mentionnés dans presque chaque document d'atelier lié à la question:

- *portfolios*: ils peuvent soutenir le travail en cours ou le stage pratique et ils se sont révélés être des instruments particulièrement utiles et significatifs en ce qui concerne le développement professionnel et personnel et à des fins de recherche (ateliers 6/1996 et 1/1999);
- *bulletins/journaux de dialogue*: ils encouragent la communication entre l'enseignant/l'enseignant en formation et le formateur d'enseignants, en encourageant les deux côtés à poser des questions, à identifier des situations à problèmes et à partager des idées (ateliers 21/1997 et 1/1999);
- *calendriers d'observation en relation avec les principes*: les tâches et les instruments d'observation par les autres et par soi-même semblent être devenus monnaie courante dans toutes les formes de formation des enseignants; ils aident à accroître la prise de conscience et la compréhension des principes fondamentaux de l'enseignement et de la prise de décision professionnelle (ateliers 6/95, 21/1997 et 1/1999).

4.2.2 Cycles réflexifs, recherche en classe, recherche d'action

Les cycles d'apprentissage adaptés aux différents types de contextes de formation des enseignants sont en train de devenir pratique courante et commencent à comprendre un élément important de réflexion à grande échelle s'inscrivant dans le domaine de la recherche en classe ou de la recherche d'action. Les données recueillies par les animateurs d'ateliers indiquent que de tels projets de recherche gagnent un terrain

considérable au niveau à la fois de la formation initiale et de la formation continue (ateliers 6/1996, 7/1996 et 1/1999).

4.3 Révision de la pratique

Les curricula et les procédures de formation initiale qui comportent un nombre croissant d'éléments de pratique gagnent rapidement toute l'Europe. Un des éléments-clés de ces programmes est un stage pratique prolongé (pratique de l'enseignement, expérience d'enseignement) qui, dans de nombreux contextes nationaux et institutionnels, a démontré sa valeur professionnelle, surtout dans les premières phases du développement des enseignants.

Les spécialistes participant à l'atelier de formation des enseignants du troisième colloque du CELV ont exprimé leur forte conviction que de tels systèmes à orientation pratique doivent être examinés, tout comme les résultats et les analyses d'une application possible de cette expérience à d'autres contextes de formation des enseignants (cf. Wallace, *Teacher training and the changing role of the language teacher*, 1999/b; Rádai, *The one-year teaching experience scheme at the Centre for English Teacher Training*, 1999).

5. Activités de suivi

L'un des critères principaux du succès des ateliers du CELV se trouve dans la question de savoir si, à la fin de la période attribuée, les groupes de participants ont été capables d'identifier un certain nombre de projets internationaux de réseaux clairement définis de façon à pouvoir poursuivre le travail qu'ils ont effectué ensemble. Les documents d'atelier, malheureusement, présentent très peu de projets concrets bien documentés. Une partie des projets conçus de la façon la plus élaborée a été initiée lors de l'atelier 2/98 (« Pilotage du CECR dans la formation des enseignants »). Cependant, en dépit d'objectifs, de contextes et de méthodes clairs, un seul des cinq projets originaux était achevé au printemps 1999. Il s'agissait du projet suivant:

Projet 2: « Développement [d'une conscience] des stratégies de l'apprenant dans l'apprentissage des langues vivantes » (Objectif: produire un guide d'apprentissage autonome pour les stratégies de l'apprenant; contexte: tuteurs, mentors travaillant avec les étudiants et enseignants en formation + enseignants travaillant avec les apprenants; méthode principale: études de cas résultant de l'expérience des « cycles systématiques d'apprentissage » des participants dans leurs propres contextes; participants impliqués: dix personnes représentant neuf pays; coordinatrice: Mme Veronica Harris, v.harris@gold.ac.uk).

Un produit très concret de la mise en réseau suite à un atelier du CELV (atelier 21/1997) est la « Gazette transrégionale de formation des enseignants » intitulée *School Experience*, qui est éditée et publiée en Hongrie, mais qui a à la fois des contributeurs et des lecteurs dans plusieurs pays d'Europe centrale et orientale. Il s'agissait à l'origine d'une gazette hongroise pour les mentors travaillant dans les écoles, mais un certain nombre de participants de l'atelier sur les approches réflexives ont ressenti le besoin de partager l'expérience locale dans un forum international de formateurs d'enseignants. Actuellement, la gazette (établie en 1998) a cinq éditeurs régionaux en Bulgarie, en République tchèque, en Estonie, en Roumanie et en République slovaque.

Editeurs: Zoltán Poór (poorz@almos.vein.hu) et Tamás Kiss (kisst@nyl.bgytf.hu); site: <http://www.schoolexperience.mata.v.hu>

6. Commentaires et recommandations concernant de futures activités

Une partie des recommandations contenues dans les sections suivantes a été formulée pendant ou après les événements correspondants; d'autres expriment l'opinion de l'auteur ayant compilé cette collection.

6.1 Recherche de sujets concrets dans le domaine de la formation des enseignants

La plupart des titres des ateliers traitent de l'éducation/ la formation des enseignants en général; ainsi, un certain degré de conflit entre les intérêts et les besoins de participants représentant la formation initiale et continue se fait sentir clairement dans les documents d'atelier. Ces différences – parfois insurmontables – ont clairement gêné les animateurs dans leurs efforts pour souligner des thèmes spécifiques qui soient, en même temps, généralement pertinents et applicables.

Suggestion

- Quand les activités du CELV sont sélectionnées, la priorité devrait être donnée aux propositions qui ont pour objectif l'exploration de thèmes ayant un rapport direct avec la conception et la mise en œuvre de programmes de formation des enseignants, donnant aussi aux participants l'occasion de disséminer efficacement les résultats des activités.

6.1.1 Le lien manquant: la formation initiale des enseignants

Pendant les trois premières années du CELV, les ateliers faisant partie du programme annuel ont été sélectionnés à partir des propositions soumises. Le fait que des thèmes concrets liés à la formation initiale des enseignants aient jusqu'ici à peine été traités au CELV est dû au manque de propositions dans ce domaine.

Une des raisons principales de cette absence peut être le fait qu'en général, la formation initiale des enseignants représente des systèmes qui reflètent les politiques éducationnelles nationales, les philosophies et, tout particulièrement, les politiques concernant l'enseignement supérieur. Les idiosyncrasies nationales, le pouvoir de certains groupes de pression à l'intérieur du système et des traditions de l'enseignement supérieur constituent tous des facteurs qui influencent fortement les curricula dans le domaine de la formation initiale des enseignants et qui, dans certains cas, empêchent tout changement. Que les formes de formation soient adaptées aux idées modernes ou pas, elles ne peuvent souvent pas être fondamentalement influencées. Le mieux que les ateliers du CELV puissent faire est probablement de donner l'occasion aux participants de collecter des pratiques issues d'institutions d'autres pays, de réfléchir et d'évaluer ces pratiques par rapport aux leurs et de décider de leur niveau d'applicabilité dans leur propre contexte.

Suggestions

- En ce qui concerne le nouveau programme d'activités à moyen terme du CELV, le Conseil de l'Europe et le Centre pourraient explicitement exprimer leur intention de faire de la formation initiale des enseignants un thème prioritaire pour les trois prochaines années et d'initier et de soutenir des activités à petite et à grande échelle (même au niveau de la coopération intergouvernementale).
- Une composante de tous les programmes initiaux, dont la diversité rend une comparaison extrêmement difficile, est le stage pratique d'enseignement que les enseignants en formation sont censés effectuer afin d'obtenir leur qualification d'enseignant. Une étude internationale (CELV, Conseil de l'Europe, UE) pourrait utilement examiner les pratiques et l'expérience actuelles; des suggestions pourraient suivre permettant de répondre aux besoins d'un marché du travail plus ouvert dans une Europe intégrée.

6.1.1.1 Cherchez l'intrus:

les spécialistes de l'enseignement primaire sont recherchés

Tout gouvernement éducationnel national qui a déjà introduit ou projette d'introduire une première langue vivante à l'école primaire doit clairement identifier les effets de cette décision sur son système de formation initiale des enseignants: d'abord, et surtout, il faut former au niveau tertiaire un nombre suffisant d'enseignants ayant une qualification spécialement adaptée (cf. 3.4 *Formation des instituteurs*). Les rapports d'ateliers (ateliers 2/1995 et 1/1998) et d'autres documents professionnels indiquent que de telles décisions ont été ou sont prises dans un certain nombre de pays.

Suggestion

- La formation des enseignants pour l'enseignement des langues vivantes au niveau de l'école primaire semble être un thème très concret et important pour les futurs programmes du CELV et pour la coopération entre les pays membres. Les systèmes de formation des enseignants ayant plusieurs années d'expérience professionnelle derrière eux peuvent être comparés à des programmes ayant moins d'expérience. L'expérience obtenue à partir de programmes de formation des enseignants répondant aux besoins de l'éducation bilingue devrait être explorée et adaptée afin d'exploiter entièrement le potentiel transcurriculaire dans le domaine de la formation des spécialistes des écoles primaires.

6.2 Le sujet préféré: la formation continue des enseignants

La formation continue des enseignants est moins sensible au niveau politique et éducationnel; ce domaine offre plus de choix, même dans les contextes nationaux, et est plus rentable que la formation initiale, puisqu'elle se concentre sur des personnes qui sont déjà, dans une certaine mesure, au sein d'une profession dans laquelle certains enseignants en formation n'entreront jamais. Cependant, les résultats de toute collecte de données concernant les politiques et les programmes de formation continue présentent une image tellement diversifiée qu'il est difficile à la fois pour les participants assistant aux ateliers et pour les lecteurs de documents d'ateliers d'obtenir plus que des aperçus superficiels d'une variété énorme de principes et de pratiques. Ceux-ci se sont concentrés sur:

- les modèles et les formes de formation;
- les capacités et les styles effectifs de présentation;
- la conception de cours: contenu et méthodologie.

6.2.1 Encourager la participation aux programmes de formation continue

Les types d'encouragement et les niveaux de rémunération – pour peu qu'il y en ait une – concernant la participation à des programmes de formation continue varient d'un pays à l'autre; aussi est-il très difficile d'identifier un seul système généralement accepté en Europe (atelier 7/1996). Pourtant la puissance motivante de telles incitations extérieures ne doit pas être sous-estimée, même en ce qui concerne les enseignants participant à des programmes de formation continue avec pour principale raison leur volonté de développement professionnel (cf. 3.7.1 *Motivation et encouragements*).

Suggestion

- Sans la participation à grande échelle d'enseignants en langues vivantes dans les programmes de formation continue, il n'existe aucune possibilité de développement individuel et professionnel, de croissance et, par la suite, de changement. Le CELV pourrait commissionner une étude complète sur les incitations proposées aux participants à des activités de formation continue dans les pays du Conseil de l'Europe, de façon à identifier le raisonnement sur lequel se basent les différents systèmes et à formuler une sorte d'analyse SWOT (*Strength–Weaknesses–Opportunities–Threats*: points forts, points faibles, opportunités, menaces) à leur sujet. Les résultats pourraient alors être mis à la disposition des décideurs dans le domaine éducationnel.

6.3 Mise en œuvre du Cadre européen commun de référence dans la formation des enseignants

Le *Cadre européen commun de référence* (CECR) et ses deux guides de l'utilisateur concernant la formation des enseignants sont – étonnamment – très rarement mentionnés dans les rapports (sauf atelier 2/1998). Ce phénomène ne se laisse pas facilement expliquer. Cependant il semble que ce document crucial n'ait été jusqu'ici consulté principalement que par des décideurs nationaux dans le domaine de l'éducation (par exemple dans le cadre de la création de systèmes d'examen) et sa philosophie n'est pas facilement applicable aux contextes de la formation des enseignants.

Suggestion

- Les raisons et les conséquences de ce phénomène ont besoin d'être examinées plus avant.

6.3.1 Amélioration des guides de l'utilisateur en ce qui concerne les formateurs d'enseignants (éducateurs)

Les deux guides de l'utilisateur ne sont pas mentionnés, même dans le rapport de l'atelier 2/1998 qui traite de manière spécifique de la question du CECR. Dans leur forme actuelle, ces guides ne fournissent pas aux formateurs d'enseignants de principes tangibles aisément identifiables qui pourraient être traduits dans la terminologie utilisée dans le domaine de la conception et de la mise en œuvre des programmes de formation des enseignants.

Suggestion

- Quand la version finale du CECR sera publiée, les guides de l'utilisateur revus devront prendre en considération les besoins concrets et la terminologie des formateurs d'enseignants. De plus, une étude internationale des réponses données au document préliminaire qui présente les différents contextes dans les pays du Conseil de l'Europe devrait précéder sa publication.

Références

Bolitho, R., *Workshop report no. 7/1996: Some key issues in INSETT*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1996, 26-33.

Fullan, M., *The new meaning of educational change*, London: Cassell, 1991.

Hajer, M., *Workshop report no. 15/1996: Languages and learning in multilingual schools – Creating a network for a teacher training curriculum*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1998.

Malderez, A., *Workshop report no. 7/1995: Thinking about Groups – Some Notes*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1996, 34-35.

Nalesso, M., Teacher competences for a linguistic and cultural education towards mobility in Europe, dans Fink B. (éd.), *Modern language learning and teaching in Central and Eastern Europe: Which diversification and how can it be achieved?*, Actes du deuxième colloque du Centre européen pour les langues vivantes (Graz, 13-15 février 1997), Strasbourg: Conseil de l'Europe, 166-171, 1998.

Rádai, P., The one-year teaching experience scheme at the Centre for English Teacher Training, Budapest, dans *Proceedings of the 3rd Annual Colloquy of the European Centre for Modern Languages (Graz, 8-9 December 1998)*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1999.

Schön, D. A., *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the profession*, San Francisco: Jossey Bass, 1987.

Stros, M., *Workshop report no. 6/1995: Understanding teacher development for primary schools*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1996.

Szesztay, M., *Workshop report no. 1/1999: Promoting reflective teaching through classroom research in pre-service teacher education*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1999.

Trebbi, T., Self-directed learning and the autonomy of the learner: The case for diversification in school language classes, dans Fink, B. (éd.) *Modern language learning and teaching in Central and Eastern Europe: Which diversification and how can it be achieved?*, Actes du deuxième colloque du Centre européen pour les langues vivantes (Graz, 13-15 février 1997), Strasbourg: Conseil de l'Europe, 184-189, 1998.

Underhill, A., Training, development and teacher education, dans *IATEFL Teacher Development Newsletter*, 12, 4, 1990.

Underhill, A., Series editor's preface to *The teacher development series*, dans Scrivener, J., *Learning Teaching*, Oxford: Heinemann, v, 1994.

Wallace, M., Death of method, *Plenary talk at the annual IATEFL Conference, Edinburgh, UK*, 1999a.

Wallace, M., Teacher training and the changing role of the language teacher, *Proposal for the 3rd Annual Colloquy of the European Centre for Modern Languages*, 1999b.

Wallace, M., *Training foreign language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Médias/technologies de l'information et de la communication

Guy Arquembourg

1. Introduction

Durant les trois années 1996, 1997, 1998 (du 23 janvier 1996 au 17 septembre 1998), le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) a accueilli à Graz dix ateliers consacrés à *L'utilisation des médias et des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères*.

Le choix des thèmes de ces ateliers est révélateur de l'évolution technologique de ces dernières années, puisqu'il a permis d'aborder successivement l'utilisation de l'audiovisuel, des outils informatiques et produits éditoriaux, des langages auteurs et d'Internet. Il a également et judicieusement accordé une place à une vision plus globale des rôles des médias et de la complémentarité de ces outils.

Cette synthèse a pour objet d'évaluer les formations qui ont fait l'objet des rapports cités ci-dessous, ainsi que l'ensemble des activités qu'elles ont générées:

[numéro/année – titre de l'atelier: coordinateurs et co-animateurs]

- 1/1996 – **Audiovisuel et enseignement des langues. Stratégies et pratiques de lecture, d'exploitation et de production de vidéogrammes:**
Jean-Noël Rey, Jean-Claude Beaudoin, Henri Contassot
- 2/1996 – **L'informatique dans la classe de langue étrangère:**
Lienhard Legenhausen, Stefan Gabel, Christian Lacourrière, Dieter Wolff
- 9/1996 – **L'utilisation de la vidéo dans le cadre de la formation des enseignant(e)s:**
Katalin Boocz-Barna, Katalin Balassa
- 10/1996 – **Multimédias (et hypermédias) dans l'enseignement et l'apprentissage des langues: leur nature, leur rôle et leur impact:**
Gilberte Furstenberg, Guy Arquembourg, Kurt Fendt

- 12/96 – **Formation aux médias orientée vers l’action dans l’enseignement des langues étrangères:**
Nora Koczian, Peter Magyarics
- 19/1996 – **Médias, multimédias et formation. Diversification des ressources et contextes d’apprentissage:**
Marie-José Barbot, Laurence Bonnafous, Christine Develotte, Thierry Lancien
- 5/1997 – **Audiovisuel et enseignement des langues vivantes. Phase II – Expérimentation et évaluation des pratiques:**
Jean-Noël Rey, Elspeth Broady, Lis Kornum
- 15/1997 – **Du document vidéo authentique à l’hypertexte multimédia. Comment concevoir et utiliser des matériaux pédagogiques spécifiques pour l’enseignement et l’apprentissage des langues:**
Guy Arquembourg, Milan Hausner, Irmeli Kaustio, Violeta Tsoneva
- 3/1998 – **L’Internet: un outil de communication dans l’enseignement des langues; développement de stratégies pour une exploitation efficace de l’Internet en tant que moyen de communication et d’information:**
Klaus Conrad, Milan Hausner, Waltraud Schill, Dionisos Vavougios
- 13/1998 – **L’apprentissage des langues renforcé par la technologie dans l’enseignement des langues à vocation professionnelle:**
Anthony Fitzpatrick, Bernard Moro, Bernd Rüschoff

1.1 Documentation

Le CELV publie une documentation complète sur ses activités. Chacun des ateliers fait l’objet d’un rapport, rédigé par le coordinateur à l’issue de la formation.

Chaque rapport rappelle les objectifs et résume le déroulement de l’atelier:

- conférences et présentations par les animateurs;
- contributions de participants, discussions;
- description des projets et comptes rendus des activités des groupes de travail.

Il contient:

- la synthèse de l'atelier par le coordinateur;
- l'évaluation de l'atelier par le coordinateur et par les participants;
- les rapports de stagiaires et co-animateurs;
- les recommandations et résolutions concernant le suivi.

En annexe figurent éventuellement:

- les articles et documents utilisés;
- des rapports ultérieurs de participants;
- une bibliographie.

1.2 Dissémination

La vocation du CELV est de favoriser la diffusion des théories et la propagation des pratiques résultant des travaux menés dans les ateliers. Les représentants des Etats membres participant à ces ateliers sont donc investis d'une mission: à l'issue de la formation, ils ont pour rôle de conseiller, d'organiser des activités de suivi, voire d'aider à la mise en place et au développement de structures dans leurs pays respectifs.

L'ampleur et la qualité de la dissémination reposent donc sur le dynamisme des représentants des Etats membres et sur leur volonté de participer au développement et à la propagation des thèmes abordés dans les ateliers. Le CELV insiste sur l'importance de cette implication et apporte son soutien institutionnel et, éventuellement, financier aux actions de dissémination menées à l'issue des ateliers. Celles-ci font également l'objet de rapports consultables auprès du Centre.

Dans le cas des actions dont il est question dans la présente synthèse, il apparaît clairement que la volonté de susciter des activités de dissémination a présidé, notamment, à l'organisation d'ateliers de suivi qui ont favorisé la dissémination et enrichi la documentation. Toutefois, on peut estimer qu'un bon nombre d'actions échappent à une évaluation et à une publication par le Centre dans la mesure où les résultats ne lui sont pas communiqués.

2. Médias et technologies de l'information et de la communication – Définitions

L'intérêt pour l'utilisation des technologies désormais étiquetées *de l'information et de la communication (TIC)* pour l'enseignement et l'apprentissage des langues n'est pas

un phénomène nouveau. Depuis la séduction exercée sur la psychologie béhavioriste et la linguistique structurale par l'enregistrement sonore (*méthode audio-orale*) et, dans une moindre mesure, par l'EAO (*enseignement programmé*), l'histoire de la linguistique appliquée, de la psychologie de l'éducation et de la pédagogie linguistique est étroitement liée à l'évolution de ces technologies. Toutefois, l'accélération de cette évolution et la multiplication des supports et des outils entraîne une certaine confusion *sur le terrain* qui appelle quelques précisions.

Ainsi, si la question de l'exploitation d'émissions de télévision étrangères, préconisée dans le cadre de l'approche communicative, est désormais considérée comme un combat d'arrière-garde, on sait quelle confusion règne encore sur le terrain, en raison précisément des problèmes que pose la pratique de l'approche communicative. Cela explique le choix d'ateliers dédiés à l'utilisation de la télévision et de la vidéo et l'usage du terme « médias » qui distingue ces pratiques de l'introduction des nouveaux outils dits *d'information et de communication*.

Au terme « *médias* » qui renvoie donc à l'utilisation de l'audiovisuel analogique est associé le terme « multimédias » qui désigne l'association de données numériques texte+images+son, mais aussi la gestion informatique de l'écrit, de l'audiovisuel et de la communication. A ce titre, il faut signaler que, dans certains rapports, le terme « *multimédias* » est utilisé tour à tour pour qualifier un support (CD-ROM) ou pour désigner les TIC (cf. atelier 19/1996 – Marie-José Barbot).

Le terme « *hypertexte* », fréquemment associé au terme « multimédias » (« hypermédias »), désigne une structure non linéaire (réseau) constituée d'éléments « associés par un système de liaisons dont on obtient la visualisation partielle sur l'écran en cliquant sur un signe verbal ou iconique » (définition de Marie-José Barbot – 19/1996, p. 11). Précisons toutefois que ces deux termes désignent des notions distinctes: un hypertexte peut être constitué uniquement de texte, alors qu'un document multimédias peut avoir une structure strictement linéaire.

L'appellation « *technologies de l'information et de la communication* » (*TIC*) permet de désigner commodément l'ensemble des outils et techniques qui permettent de traiter de l'information numérique et/ou de communiquer via un réseau constitué d'ordinateurs interconnectés par une liaison téléphonique.

3. Médias et TIC au Centre européen pour les langues vivantes

L'intérêt suscité par l'utilisation des médias et des TIC pour l'enseignement des langues est considérable, puisqu'il a motivé l'organisation, de janvier 1996 à

septembre 1998, de dix ateliers dont les thèmes de travail ont été étroitement liés à l'évolution technologique.

3.1 La diversité culturelle: l'esprit du CELV

Ces ateliers, animés pour la plupart par des équipes multiculturelles d'experts, ont accueilli des représentants de l'ensemble des Etats membres – du nord au sud et de l'ouest à l'est de l'Europe – ce qui a permis en premier lieu de confronter, de comparer des conceptions très diverses du rôle qu'il convient d'attribuer à ces technologies pour l'enseignement et l'apprentissage.

La lecture des rapports rédigés par les participants révèle à quel point cette opportunité de rencontrer et de travailler avec des collègues d'autres pays, d'autres cultures est considérée comme importante, voire primordiale. Ainsi, l'appartenance des animateurs d'un même atelier à un seul pays (la France) est critiquée, plus ou moins vivement, à plusieurs reprises (atelier 1/1996: « l'idée européenne n'a pas totalement été soutenue »; atelier 19/1996: « Le séminaire a été trop restreint aux conceptions françaises »...). D'autre part, bon nombre de représentants estiment, comme L.J. Fleury (atelier 19/1996), que cette « rencontre d'autres responsables d'enseignement confrontés aux mêmes défis, dans vingt-huit pays, à elle seule, justifie déjà la mise sur pied de tels ateliers ». La plupart des représentants considèrent en outre (atelier 5/1997) qu'elle leur a ouvert les yeux:

« Ce fut une expérience merveilleuse que d'avoir pu travailler avec des gens de tant de pays différents, surtout de l'Europe de l'Est. Cela peut paraître curieux, mais apparemment en Pologne, nous avons plus de contacts avec les européens de l'Ouest qu'avec nos voisins immédiats. »

En d'autres termes, indépendamment des thèmes abordés dans les ateliers, le défi que représente cette rencontre est considéré comme l'expression même de l'esprit du Conseil de l'Europe et du CELV, comme l'exprime une co-animatrice de l'atelier 5/1997:

« Quant à moi personnellement, j'espère des résultats concrets du groupe de travail qui s'est constitué pour travailler sur la question des langues les moins enseignées: le russe, le letton, le hongrois, le roumain, le finnois et le polonais. C'est un défi tout à fait dans l'esprit du Conseil de l'Europe. »

3.2 La diversité technologique: vers une harmonisation des pratiques

Sur le plan technologique, les commentaires des participants soulignent également de manière récurrente le bénéfice qu'ils ont tiré de cette confrontation, même si cette appréciation résulte de la prise de conscience d'une grande disparité des équipements respectifs des Etats représentés et, par voie de conséquence, des pratiques, comme l'exprime un peu brutalement un participant:

« Plusieurs pays, notamment de l'Europe orientale, n'ont absolument aucune approche organisée à l'égard des TIC et de l'utilisation des multimédias en classe. De nombreux pays manquent de personnel et de formations, et doivent se satisfaire d'équipements obsolètes. »

Si cet avis, formulé en 1996, exprime un sentiment indéniablement partagé par bon nombre de participants à une époque où les TIC étaient encore très peu utilisées, la lecture des rapports appelle plusieurs remarques qui justifient d'autant plus les activités menées par le CELV dans ce domaine:

- loin d'engendrer une frustration, cette disparité est invariablement ressentie comme un défi par les plus « défavorisés » qui se déclarent stimulés par les activités des divers ateliers;
- il est clair que les questions concernant la formation technologique et méthodologique des enseignants se posent de manière aussi cruciale pour tous;
- l'évolution des équipements et l'accroissement de leurs performances – notamment dans le domaine de la communication, ainsi que la volonté de disséminer (indéniablement plus forte du côté Est), contribuent de jour en jour à réduire considérablement les différences.

Citons à ce titre un autre commentaire qui fait écho à celui cité plus haut et exprime un avis partagé par la majorité des participants:

« Les ateliers de ce type sont importants à plusieurs égards, et le Centre européen des langues vivantes a une mission importante à accomplir. Cet atelier particulier a parfaitement illustré l'atout majeur qu'est le fait de disposer d'un endroit de rencontre multiculturelle pour les personnes travaillant sur l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (CALL). Le fait que des personnes venant de tant de pays et ayant un éventail d'expériences si large, aient pu travailler ensemble sur des tâches à la fois pratiques et théoriques, a été pour moi l'aspect essentiel de l'atelier. »

4. Evolution technologique et pédagogie des langues

A l'heure où l'enseignement/l'apprentissage des langues, éternel ballon d'essai des technologies audiovisuelles, s'intéresse aux technologies de l'information et de la communication, l'approche communicative fait paradoxalement l'objet d'une remise en question de plus en plus fréquente et l'éclectisme pédagogique semble devoir l'emporter sur une éventuelle nouvelle approche inspirée par la recherche en psychologie cognitive et le constructivisme. Quant au document authentique audiovisuel qui constituait un des supports favoris de l'approche communicative, il semble de plus en plus frappé de désaffection.

Par ailleurs, l'évolution des TIC ces dernières années a de toute évidence une répercussion sur la recherche en didactique et en acquisition des langues. La *révolution multimédias* suscite même un renouveau d'intérêt pour des théories qui n'ont jamais été vraiment appliquées dans le cadre de l'enseignement scolaire institutionnel. Ainsi, la recherche en Enseignement et Apprentissage des Langues assistés par Ordinateur réintroduit aujourd'hui les notions de coopération, collaboration, interaction et remet à l'honneur les travaux de Piaget et de Vygotsky.

Une telle évolution du contexte théorique justifiait totalement la mise en place par le CELV d'ateliers qui susciteraient une réflexion sur les nouvelles pratiques pédagogiques induites par l'introduction des TIC. A ce titre, le CELV a donc pleinement joué son rôle et ce de manière pertinente, puisque la volonté d'apporter des réponses aux questions d'ordre méthodologique, soulevées par l'évolution technologique, a manifestement été la préoccupation majeure de chaque atelier.

Nous avons fait remarquer plus haut que les thèmes de ces ateliers ont été étroitement liés à l'actualité de l'évolution technologique. Cela nous invite à adopter une présentation diachronique qui devrait permettre de mieux appréhender à la fois les options méthodologiques spécifiques et la cohérence de l'ensemble du programme.

4.1 Année 1996: de la télévision aux multimédias – Recherche d'une nouvelle méthodologie

L'année 1996 fut la plus fertile, puisqu'elle connut la mise en place de six ateliers qui ont permis d'appréhender les technologies audiovisuelles dans leur ensemble.

4.1.1 L'utilisation de l'audiovisuel (télévision et vidéo)

Trois ateliers ont été dédiés à l'utilisation de l'audiovisuel. Ils ont été suscités par une double préoccupation commune:

(1) la nécessité d'intégrer l'usage de la télévision qui:

- appartient au quotidien « réel » des apprenants;
- offre des ressources précieuses pour l'enseignement / l'apprentissage des langues étrangères.

(2) le besoin de remédier aux difficultés d'ordre méthodologique que rencontrent les enseignants de LE, en l'absence d'une formation spécifique.

« *Richesse et complexité des médias audiovisuels, pauvreté de la médiation* ». C'est en ces termes que Jean-Noël Rey introduit la problématique de l'atelier 1/1996 (*Audiovisuel et enseignement des langues. Stratégies et pratiques de lecture, d'exploitation et de production de vidéogrammes*, 1997 – annexe) qu'il coordonne. Jean-Noël Rey part du constat que « les enseignants font volontiers appel aux programmes télévisés en langue étrangère » (notons toutefois que ce point est loin d'être établi, même en ce qui concerne les Etats et les institutions les mieux pourvues), mais que:

« ... l'approche, généralisante, se résume trop souvent à des questions portant sur la reconnaissance d'éléments (et de scénarios, s'il s'agit d'une fiction) et la compréhension de dialogues » (1996, p. 5)

et fonde ainsi sa problématique « sur quelques pistes de nature théorique et méthodologique, ainsi que sur des pratiques qui répondent à l'interrogation centrale: comment donner à voir des images? ». Pour faire prendre conscience du rôle de « médiateur de l'audiovisuel » de l'enseignant, les animateurs ont proposé le traitement de quatre points:

- lecture et interprétation de l'image animée;
- critères et stratégies en vue de la constitution d'un corpus audiovisuel à l'usage didactique;
- médiation pédagogique et production d'outils;
- méthodologie et pratiques d'exploitation de vidéogrammes.

Bien que les avis soient partagés et que l'évaluation globale soit positive, plusieurs participants ont émis des réserves sur cette approche qu'ils ont considérée trop

« technique et cinématographique », estimant qu'elle n'avait pas répondu à leur attente au plan de la méthodologie de l'enseignement des langues:

« Du point de vue de l'utilisation de la technologie dans l'enseignement des langues, les participants avaient apparemment plus d'expérience que l'équipe de coordinateurs (...) Si l'intention du séminaire avait été de travailler plus sur l'enseignement des langues vivantes en général, un certain nombre d'autres experts européens représentatifs de la méthodologie de plusieurs langues aurait certainement coordonné ce séminaire à un niveau plus élevé. »

Cette appréciation d'un participant qui ne s'en est pas moins investi dans les activités de suivi de l'atelier (phases II et III du projet) révèle l'importance que les participants accordent au rôle du CELV en ce qui concerne la pédagogie et la didactique des langues. Dans le cas de cet atelier, il est clair que cette préoccupation est à l'origine même du recadrage qui s'est effectué dans le cadre du prolongement de l'atelier (atelier 5/1997: *Phase II – Expérimentation et évaluation des pratiques*).

Bien que l'atelier 9/1996 (Katalin Boocz-Barna et Katalin Balassa, *Einsatz von Videoaufzeichnungen in der Lehrerbildung / L'utilisation de la vidéo dans le cadre de la formation des enseignants*) se soit aussi intéressé au phénomène de perception des images et au développement de compétences d'observation, l'accent y a été mis sur la formation à l'utilisation de la vidéo en classe de langues et plus encore sur l'utilisation de la vidéo dans le cadre de la formation comme outil d'auto-évaluation (autoscopie). Si les limites de cette pratique n'ont pas échappé aux participants (par exemple, pour une participante, l'enregistrement vidéo permet rarement de restituer l'atmosphère d'une classe dans son ensemble), elle est toutefois reconnue comme une composante importante de la formation.

Le troisième atelier consacré à l'utilisation de l'audiovisuel (12/96, Nora Koczian & Peter Magyarics, *Formation aux médias orientée vers l'action dans l'enseignement des langues étrangères*) s'est intéressé essentiellement à la télévision et a tenté de répondre à la préoccupation exprimée par les participants de l'atelier 1/1996: comment la télévision peut-elle et devrait-elle être utilisée dans l'enseignement des langues. La réflexion a porté sur l'impact de la télévision sur la vie des apprenants et sur les possibilités d'intégrer le savoir acquis dans la fréquentation des médias à l'apprentissage d'une langue étrangère. La prise de conscience que cette réflexion a suscitée, notamment chez les représentants d'Etats peu habitués à ces pratiques, a donné lieu à un débat que connaissent bien les formateurs d'enseignants: si certains participants ont regretté de n'avoir pas vu davantage d'exemples, d'autres en revanche approuvent, au nom de la créativité, le choix des animateurs de ne pas proposer de « recettes » d'utilisation de documents authentiques.

4.1.2 L'utilisation des divers outils informatiques et produits éditoriaux sur CD-ROM

Parallèlement à cette réflexion sur l'utilisation de la vidéo et de la télévision, l'évolution de l'informatique et l'émergence dans le « grand public » d'outils de plus en plus performants (logiciels, utilitaires...) et de CD-ROM non destinés à l'enseignement / l'apprentissage ont suscité un besoin nouveau auquel le CELV s'est efforcé de répondre.

Comme ce fut le cas pour les ateliers consacrés à l'usage de l'audiovisuel, ces ateliers se sont efforcés d'apporter des solutions d'ordre méthodologique au problème que pose l'absence de maîtrise d'outils technologiques nouveaux et de produits qui ne sont pas nécessairement destinés à un apprentissage des LE, mais sont susceptibles d'améliorer celui-ci.

En introduction à l'atelier dont il est le coordinateur (atelier 2/1996: *L'informatique dans la classe de langue étrangère*, 1996, pp. 24-25), Lienhard Legenhausen insiste sur l'impact social de l'évolution des TIC en citant le magazine allemand *Der Spiegel*:

« Les individus qui seront capables d'obtenir l'information rapidement et qui sauront en apprécier la valeur, appartiendront aux classes élevées. Le prolétariat de la nouvelle société sera constitué de ceux n'utilisant les nouveaux médias qu'à des fins de divertissement et qui subiront passivement le flot d'information. »

(titre: « *Die dem Informationsgewitter ausgesetzt sind* », *Der Spiegel* 14/93)

D'une part, cette évolution rend indispensable l'information des enseignants:

« Pour pouvoir évaluer les chances et les risques de l'ordinateur en classe de langue et pour être en mesure d'influencer positivement les développements, nous devons être correctement informés. »

D'autre part, la révolution de l'apprentissage qu'elle implique (*Der Spiegel* 9/1994) et les changements que celle-ci entraîne en ce qui concerne le rôle de l'enseignant et la relation traditionnelle entre enseignant et étudiant constituent un défi majeur pour l'enseignant:

« Le problème n'est plus celui de la diffusion du savoir en tant que tel, mais il est celui du savoir accéder et acquérir l'information (savoir). Pour reprendre les termes des psychologues cognitifs: ce qui est important, c'est le 'savoir procédural' et non le 'savoir déclaratif. Ce qu'on appelle le processus en tant

qu'objectif (ou *process-oriented*) – axé surtout sur apprendre à apprendre – est déjà une concrétisation de ce changement. »

L'atelier 2/1996 s'est donné un objectif à la hauteur de ce défi, puisqu'il a proposé aux participants de s'intéresser à cinq domaines d'utilisation de l'informatique:

- logiciels d'apprentissage (logiciels tutoriaux et logiciels auteurs);
- télécommunications;
- concordanciers;
- bases de données;
- traitement de texte.

La réflexion a porté sur les rôles de l'apprenant qu'impliquent les diverses fonctions de l'ordinateur présentées ci-dessous:

Gestion des données	L'apprenant en tant qu'organisateur du processus d'apprentissage
Traitement des données (langage)	L'apprenant en tant que chercheur
Transfert des données	L'apprenant en tant que communicateur dans un contexte de communication interculturel

Dans cet esprit, les participants se sont regroupés autour des différents thèmes et ont exploré les potentialités pédagogiques qu'offrent des outils tels que les concordanciers (MicroConcord, Longman's Mini-Concordancer), les programmes de simulation (Granville), les générateurs d'hypertextes (Toolbook) et logiciels de traitement de texte, Internet.

Sur le plan théorique, Lienhard Legenhausen rappelle que la fonction de l'ordinateur dépend totalement des décisions méthodologiques. Cette considération conduit à se poser la question du rôle spécifique qui peut être attribué à la machine. A ce titre, deux notions apparaissent essentielles à la lecture du rapport:

- l'interaction communicative dont l'importance est soulignée, notamment dans le cas de la simulation (cf. Wolff, *Computer simulation in the foreign language classroom*, Granville, 2/96, pp. 86-91);
- la collaboration que Lienhard Legenhausen justifie à partir d'un certain nombre de points de vue (psychologie, psychologie cognitive, psychologie de l'apprentissage, psycholinguistique, sociopsychologie, acquisition des langues...) et préconise en

analysant les rôles respectifs de l'écran et du logiciel de traitement de texte dans le cas de tâches de production écrite effectuées en coopération (Legenhausen, *Cooperative writing and the computer*, 2/96, pp. 86-91).

On sait, comme nous l'avons mentionné précédemment, à quel point ces notions intéressent la communauté des chercheurs en Apprentissage des Langues assisté par Ordinateur et nous sommes d'autant plus séduits par cette présentation que l'exploration de ces théories constituera l'objectif majeur de l'atelier 15/1997 (Arquembourg, *Designing multimedia hyperdocuments – A new means to teach an learn languages?*, 1997).

Comme pouvait toutefois le laisser présager l'ambition du programme de l'atelier, la variété et la richesse des thèmes abordés devaient engendrer un inévitable sentiment de frustration.

Comme le souligne un participant:

« Quatre jours et demi, cela n'est pas beaucoup pour un cours CALL (apprentissage des langues assisté par ordinateur), parce qu'il y a tant d'aspects à aborder, et il faut toujours faire un choix dans le nombre de sujets à présenter. »

Pour ce participant, le manque de temps, aggravé par l'insuffisance de l'équipement (5 postes de travail pour 24 participants, accès limité à Internet), n'a pas permis d'accorder la place nécessaire aux réflexions pédagogiques et aux considérations d'ordre didactique:

« Actuellement les utilisateurs sont plutôt impressionnés par certaines innovations technologiques, si bien que l'outil lui-même tend à éclipser la finalité qu'il est là pour servir. »

Notons en outre que, si l'objectif de l'atelier était d'amener les participants à développer leurs propres critères d'évaluation des applications et d'utilisation des divers outils technologiques, il apparaît clairement, à la lecture des rapports, que:

- les outils d'analyse, tels que les concordanciers, sont considérés comme difficilement utilisables;
- l'expertise de logiciels dits d'apprentissage ou tutoriaux a fait prendre conscience des limites de ces produits a) plus propices à l'exploration qu'aux exercices pratiques et b) conçus majoritairement pour des consommateurs anglo-saxons

(*read-only applications*) et donc difficilement transférables à d'autres environnements culturels.

En contrepartie, les outils qui permettent d'envisager une implication plus grande des enseignants et des apprenants semblent avoir davantage séduit les participants:

- l'intérêt des participants s'est tout particulièrement porté sur l'utilisation d'Internet comme outil d'apprentissage, au point d'envisager un atelier de suivi sur ce sujet;
- l'ensemble des participants a également reconnu la nécessité de pouvoir l'enseignant d'outils lui permettant de créer ses propres applications.

En ce qui concerne ce dernier point toutefois, a) l'utilisation de l'outil d'écriture n'est envisagée que pour l'enseignant et b) elle pose, pour certains, un problème de formation. Notons que le choix d'un logiciel plus simple d'utilisation que Toolbook aurait sans nul doute rassuré les participants les moins expérimentés et permis d'envisager des stratégies de production par les apprenants.

Qu'il nous soit permis de souligner l'importance de cet atelier dont les travaux considérables vont trouver leur prolongement le plus pertinent dans la plupart des ateliers qui suivront et qui viendront approfondir les thèmes traités.

4.1.3 La place de l'enseignant dans les dispositifs innovants

La multiplication des applications multimédias sur CD-ROM et les questions que suscite, comme nous venons de le voir, l'utilisation en classe de langue a) de produits d'apprentissage des langues et b) de produits « grand public » (pour reprendre le terme de Thierry Lancien) a conduit à proposer une réflexion sur le rôle de ces outils et la place de l'enseignant. Deux ateliers ont ainsi apporté un complément appréciable, notamment au plan théorique, aux formations qui ont précédé.

L'objectif clairement défini par Gilberte Furstenberg pour l'atelier 10/1996 (*Multimédias (et hypermédias) dans l'enseignement et l'apprentissage des langues: leur nature, leur rôle et leur impact*) était d'évaluer l'utilité des applications multimédias pour l'enseignement et l'apprentissage et de susciter la réflexion pédagogique:

« explorer et évaluer les façons dont les multimédias, en tant qu'outil, peuvent changer la nature même de l'apprentissage des langues et donner naissance à de nouvelles pratiques didactiques. »

La méthode adoptée (présentations d'applications développées par les animateurs et expertise de CD-ROM par les participants) a surtout permis de confirmer les différents points cités plus haut: ainsi, un participant estime, sans doute un peu sévèrement, que très peu de produits ont eu la faveur des participants, la plupart des applications étant inappropriées pour un usage en classe. En fait, si les participants ont rapidement compris que a) les didacticiels de langues sont essentiellement des produits d'accompagnement, difficilement utilisables en enseignement présentiel, et que b) l'utilisation d'un CD-ROM en classe n'est pas de nature à susciter l'interaction et la communication en classe, ce que l'atelier ne semble pas avoir réussi à démontrer, contrairement à l'atelier 19/1996 qui s'intéressera au même sujet (*Médias, multimédias et formation. Diversification des ressources et contextes d'apprentissage*), c'est que les CD-ROM « grand public » peuvent présenter une réelle potentialité pédagogique.

Ces constatations n'en ont pas moins généré de fructueux débats dont les conclusions ont été consignées dans les rapports de participants. Elles ont aussi engendré un inévitable sentiment de frustration qui a conduit les participants à s'investir dans les ateliers annexes consacrés à l'écriture à l'aide d'un logiciel auteur (Polygraphe) ou à l'utilisation d'Internet et les animateurs à envisager la mise en place de deux ateliers consacrés à ces thèmes (atelier 15/1997 sur l'utilisation de logiciels auteurs pour l'enseignement et l'apprentissage et atelier 3/1998 sur l'utilisation d'Internet comme outil de communication en classe de langues).

L'atelier 19/1996 « avait fait le choix de s'intéresser aux multimédias 'grand public', c'est-à-dire aux produits non explicitement pédagogiques » (C. Develotte, atelier 19/1996: *Médias, multimédias et formation – Diversification des ressources et contextes d'apprentissage*). Si, comme le précise Marie-José Barbot, coordinatrice de l'atelier, l'objectif était là aussi « d'apporter des outils d'analyse concernant les multimédias, les implications de leur usage sur les contextes d'apprentissage et sur la formation des enseignants », l'originalité et le mérite de cet atelier était de considérer l'utilisation des multimédias grand public dans le contexte des médias audiovisuels. J'ai suffisamment insisté sur la nécessité de prendre en compte la complémentarité des outils technologiques audiovisuels (télévision, vidéo et multimédias) et sur l'importance des documents dits « authentiques » pour l'apprentissage des langues (cf. atelier 15/1997: *Du document vidéo authentique à l'hypertexte multimédia – Comment concevoir et utiliser des matériaux pédagogiques spécifiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*) pour ne pas souligner l'importance d'une telle approche.

La lecture des rapports laisse penser que les participants ont été plus sensibles que dans l'atelier précédent aux potentialités offertes par les CD-ROM « grand public ». Ils n'en déplorent pas moins l'option trop théorique de l'atelier, aggravée par l'insuffisance en

matériel et le fait que les animateurs aient peu fait usage des outils technologiques. Ce dernier point est non négligeable dans la mesure où il se confond avec une critique de la composition exclusivement française de l'équipe des animateurs et fait état d'un problème de communication:

« Malheureusement il s'est produit un incident. La plupart des transparents n'existaient que dans une langue de travail. La coordinatrice et ses co-animateurs n'ont pas utilisé PowerPoint ou Uninet en plénière. Les francophones ont préféré un type de cours théorique complètement dépassé qui n'avait pas vraiment sa place aux côtés des nouvelles technologies que nous utilisons. Surtout pour ce qui est de l'Internet, il n'y a pas eu vraiment démonstration. Nous n'avons pas eu non plus suffisamment l'occasion de nous 'faire la main' au cours de l'atelier. »

Ce dernier atelier n'en constitue pas moins un indispensable complément aux formations qui l'ont précédé et une base sérieuse de réflexion pour les ateliers ultérieurs.

4.2 Année 1997 – Expérimentations et pratiques pédagogiques

Les deux ateliers qui ont été organisés en 1997 ont été suscités, d'une part, dans le domaine de l'audiovisuel, par la nécessité « d'asseoir la réflexion sur un terrain concret » (atelier 5/97) et, d'autre part, dans le contexte nouveau d'enseignement / d'apprentissage des LE que génère un environnement pluri-médias, par le désir des participants de jouer un rôle plus actif (atelier 5/97). Ces deux formations se sont donc inscrites dans le cadre des activités de suivi d'ateliers antérieurs (respectivement 1/96 et 10/96). Elles ont constitué, à ce titre, un prolongement pratique aux activités d'initiation et de présentation de l'année précédente. Les thèmes abordés dans les divers ateliers mis en place en 1996 ont été repris et développés dans une perspective d'expérimentation et d'évaluation des pratiques pédagogiques.

4.2.1 Echange d'expérimentations audiovisuelles

L'atelier 5/1997 (Jean-Noël Rey, *Audiovisuel et enseignement des langues vivantes – Phase II – Expérimentation et évaluation des pratiques*) a été mis en place dans le domaine de l'audiovisuel en prolongement direct de l'atelier 1/96. Il reposait sur l'exposé et l'évaluation des expériences menées de janvier 1996 à mars 1997 par trois groupes de recherche constitués lors de l'atelier précédent (la moitié des participants de l'atelier 1/1996).

« Ces travaux représentaient concrètement la tentative d'intégrer à un enseignement des langues le médium audiovisuel sous la forme de modules conçus pour faciliter la compréhension de la langue parlée et susciter une exploitation tant orale qu'écrite. » (Jean-Noël Rey, Rapport final, octobre 1997, p. 22)

L'intégration de nouveaux participants a, semble-t-il, joué un rôle positif, puisque leur regard a fourni les réactions nécessaires à l'évaluation de ces travaux qui ont, réciproquement, selon Jean-Noël Rey, « inspiré de nouvelles orientations aux nouveaux »:

- application des multimédias à l'enseignement des langues;
- apprentissage des langues moins pratiquées;
- utilisation de la vidéo à l'école primaire;
- étude du non-verbal dans la communication.

Compte tenu des réserves exprimées à l'issue de l'atelier 1/1996, il est clair que le recadrage effectué et l'implication des participants ont assuré le succès de cet atelier, ainsi qu'on peut en juger à la lecture des rapports (cf. Zoltán Poór, Hongrie, *Video applications in teaching modern languages in Eastern and Central Europe*).

Un séminaire de finalisation des projets et productions (Phase III) a été organisé en France à Trégastel (Côtes d'Armor) du 17 au 24 octobre 1997. Si les rapports font état de difficultés liées principalement aux problèmes de compatibilité entre Mac et PC, ils soulignent surtout l'importance et la qualité des échanges relationnels multiculturels que ce séminaire a permis.

4.2.2 Redéfinition du rôle de l'enseignant de LE dans un contexte pluri-médias

L'atelier 15/1997 (Guy Arquembourg, *Du document vidéo authentique à l'hypertexte multimédi – Comment concevoir et utiliser des matériaux pédagogiques spécifiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*) a été mis en place, comme nous l'avons vu précédemment, à la demande des participants de l'atelier 10/1996, désireux de jouer un rôle actif et créatif dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage intégrant les technologies. Signalons le soin particulier apporté à la composition d'une équipe européenne multiculturelle, susceptible de répondre aux besoins divers des participants (Guy Arquembourg, France; Milan Hausner, République tchèque; Irmeli Kaustio: Finlande; Violeta Tsoneva: Bulgarie; et Klaus Conrad: Malte).

L'objectif de l'atelier était de susciter une réflexion sur l'avenir de l'approche communicative et de l'orientation sur l'apprenant en insistant sur la double nécessité:

- de préserver l'autonomie de l'enseignant et de l'inciter à jouer un rôle actif en usant des énormes possibilités offertes notamment a) par les logiciels auteurs et b) par Internet;
- d'utiliser de manière cohérente le manuel scolaire, la télévision, les multimédias, Internet... en profitant de la spécificité d'outils complémentaires pour enseigner et apprendre la langue (grammaire et culture) et faciliter la communication.

L'originalité de cet atelier était de promouvoir l'utilisation d'un logiciel auteur par l'enseignant, mais aussi par l'apprenant dans des situations fondées sur les théories constructivistes d'apprentissage en collaboration (Deutsch 1949, Vygotsky 1978, Slavin 1983).

En tant que coordinateur de cet atelier, j'ai insisté sur l'importance de ce que j'appelle le rôle heuristique des technologies audiovisuelles, et plus particulièrement des hypermédias, dans l'éveil aux langues:

« Les multimédias et hypermédias donnent aujourd'hui à l'apprenant la double possibilité d'explorer la langue (écrit/oral) tout en l'assistant par des données visuelles (photos, séquences vidéo) à même de faciliter le processus de sensibilisation. Ils offrent à l'enseignant / au concepteur la possibilité d'orienter l'attention de l'apprenant et de lui faire prendre conscience de formes. L'idée de base est une démarche heuristique destinée à susciter la réflexion de l'apprenant sur le rapport entre sens et forme, ainsi que sur la différence entre la langue-cible et sa propre langue. » (Arquembourg, 1997)

Dans cet esprit, les animateurs ont présenté un certain nombre d'applications développées à partir de logiciels-auteurs simples d'utilisation (Polygraphe, PowerPoint, Teleste Partner Tools, Internet Odyssey et Hyperstudio pour MacIntosh). L'accent a été mis sur:

- l'utilité de ces outils pour l'élaboration par l'enseignant de tâches dans le cadre d'un enseignement présentiel et en apprentissage tutoré, voire autonome;
- la création par les apprenants d'hyperdocuments multimédias;
- les divers rôles que ces stratégies impliquent pour l'enseignant (de l'enseignant au « conseiller en langues »);

- la cohérence de démarches pédagogiques intégrant documents didactiques et authentiques et utilisant des supports et outils technologiques diversifiés.

Ces considérations d'ordre pédagogique et méthodologique ont été développées et débattues au plan théorique dans le cadre des communications faites par les animateurs. Les articles publiés par ces derniers ont été distribués aux participants, ainsi qu'une bibliographie thématique exhaustive (ouvrages en anglais et en français) préparée par le coordinateur (cf. annexes). Toutes ces données figurent sur le CD-ROM qui a été produit à l'issue de la formation.

Sur le plan de la pratique, les participants ont eu pour tâche d'expertiser, par groupes, les logiciels-auteurs présentés en créant une application dans le cadre d'un projet pédagogique de leur choix intégrant un support didactique (manuel) ou authentique (TV, presse...). Un groupe s'est consacré à la création d'une application pédagogique utilisant les ressources du web à l'aide du logiciel *FrontPage*. Si certains participants ont regretté de devoir choisir un seul logiciel, l'ensemble a néanmoins reconnu que ces outils offraient des possibilités analogues et que le choix du logiciel importait moins que la définition des objectifs pédagogiques justifiant leur utilisation. La présentation-synthèse des travaux, effectuée le dernier jour par le rapporteur de chacun des groupes, a permis de mettre en évidence les particularités et éventuellement les faiblesses des différents programmes. La plupart de ces travaux figurent sur le CD-ROM qui a été transmis au CELV.

Les participants ont quasi unanimement apprécié l'équilibre entre la théorie et la pratique et leurs commentaires soulignent l'intérêt d'une démarche qui encourage l'enseignant à enrichir le cours traditionnel de supports conçus par lui-même et reconnaissent l'importance d'une « culture technologique » permettant à l'enseignant de profiter des avantages que les TIC mettent à sa disposition:

« Étant donné que les enseignants complètent en général les manuels scolaires avec du matériel pédagogique puisé dans les journaux, des émissions de télévision etc., il est essentiel qu'ils sachent tirer parti des avantages offerts par l'ordinateur. »

(En regrettant toutefois l'effet pervers des présentations qui ont incité les stagiaires à produire un document « fini », au détriment de l'exploration des potentialités du logiciel.)

La présentation des potentialités d'Internet et le remarquable travail effectué par le groupe « *FrontPage* » qu'a accepté d'animer Klaus Conrad (Malte) ont convaincu les participants de l'intérêt d'utiliser les ressources disponibles sur le web pour la

préparation de supports pédagogiques. En conséquence, Klaus Conrad a accepté de proposer un atelier dédié à l'utilisation d'Internet en classe de langues.

4.3 Année 1998 – Nouveaux outils de communication et nouvelles stratégies d'enseignement / d'apprentissage

L'émergence et le développement d'Internet et des outils de communication à distance ont de toute évidence fait naître un besoin auquel les animateurs des ateliers précédents se sont efforcés de répondre. Durant l'année 1998, le CELV devait héberger deux ateliers dédiés à l'utilisation des nouveaux outils de communication et plus particulièrement d'Internet pour améliorer l'enseignement / l'apprentissage des langues.

4.3.1 Pour un usage dynamique d'Internet

L'atelier 3/1998 (*L'Internet: un outil de communication dans l'enseignement des langues; développement de stratégies pour une exploitation efficace de l'Internet en tant que moyen de communication et d'information*, Klaus Conrad) insiste sur la nécessité d'introduire et d'encourager l'utilisation d'Internet en classe de langues et propose d'initier les participants à l'emploi du courrier électronique et des outils d'écriture de pages web.

Cet atelier s'inscrit dans la logique des ateliers 10/1996 et 15/1997 (décrits précédemment) dont il constitue un prolongement et sera lui-même suivi d'un atelier (7/1999: *L'Internet: outil de stimulation dans la pratique de la lecture et de l'écriture*, coordonné par Waltraud Schill). Notons que cet effet « boule de neige » est dû à la volonté de certains participants de s'impliquer au-delà de l'atelier: Klaus Conrad (Malte), coordinateur, et Milan Hausner (République tchèque), co-animateur, avaient tous deux participé au premier atelier et co-animé le second. Waltraud Schill (Autriche) et Dionissius Vavougios (Grèce) s'étaient impliqués en tant que stagiaires dans le projet « FrontPage » de l'atelier 15/1997. La constitution de cette équipe multiculturelle a été rendue possible par la constitution d'un réseau à l'issue de l'atelier 10/1996 (cf. chapitre 5).

Les préoccupations pédagogiques qui ont présidé à la mise en place de cet atelier sont en conséquence très proches de celles de l'atelier précédent:

- initier les participants à l'utilisation de logiciels-auteurs qui permettront à l'enseignant et à l'étudiant de concevoir des hypertextes et de créer des pages web;

- associer l'utilisation d'Internet à celle des médias traditionnels.

Dans la définition des objectifs, les animateurs ont en outre insisté sur l'usage dynamique d'Internet, trop souvent considéré comme simple source d'information, et tout particulièrement sur les opportunités offertes dans le domaine communicationnel. A cette fin, l'accent a été mis sur l'aspect pratique et concret, en l'occurrence la création, par divers groupes, d'un site web et l'élaboration d'un projet impliquant des enseignants, étudiants et formateurs en TIC de différents pays d'Europe, décidés à s'investir dans une future coopération.

Les commentaires des participants attestent que cet atelier a largement répondu à leur attente. Exprimant un sentiment partagé par l'ensemble des participants, une participante reconnaît que, si elle avait été choisie pour participer à cet atelier en raison de son expérience dans le domaine de l'utilisation des TIC pour l'enseignement à distance, celle-ci se réduisait à un usage « statique », « *an 'old' exercise in a new (IT)-coat* ». Tout en regrettant le manque de temps permettant la mise en application sur le plan de la communication directe, elle souligne l'intérêt pédagogique d'un projet de groupe comme celui auquel elle a participé dans le cadre de l'atelier:

« Créer un site Internet en classe de langue est une bonne façon d'utiliser la langue étrangère. Un site Internet n'est peut-être pas de la 'communication directe', mais il ouvre des portes de communication! Les élèves peuvent créer un site Internet sur un sujet particulier et 'appeler' les réactions d'élèves d'autres pays sur ce même sujet. La préparation du site donne également lieu à une communication, puisque les élèves doivent travailler en groupes et forcément communiquer les uns avec les autres. Nous ne sommes plus dans le sens unique professeur-élèves. »

L'importance des potentialités offertes aux enseignants par l'utilisation d'Internet n'a pas échappé aux participants qui, après avoir expérimenté les opportunités de communiquer en ligne (messagerie électronique gratuite (hotmail), forum (ICQ chats), se montrent impatients de mettre ces pratiques en application avec leurs étudiants:

« En tant qu'enseignant, je ne peux qu'insister sur la pertinence de cet atelier pour mon travail quotidien. L'extraordinaire potentiel de cette technologie dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère se passe d'explication. Elle est une chance unique d'utiliser la langue 'pour de vrai' dans des situations réelles, et cela en communication interactive avec des élèves d'autres parties du monde. »

Dans le cadre de l'atelier, les participants ont été initiés à la création de pages web. Toutefois, ces pages ont été conçues sur le site d'expérimentation mis à disposition (à titre provisoire) par Microsoft (<http://195.12.193.78>). Elles ne sont, par conséquent, plus consultables et le projet ne peut être poursuivi sous cette forme. Il est regrettable, notamment pour la dissémination, que ces pages ne soient pas sur le site du CELV.

4.3.2 Vers de nouveaux concepts méthodologiques

L'atelier 13/1998 (*L'apprentissage des langues renforcé par la technologie dans l'enseignement des langues à vocation professionnelle / The use of Technology Enhanced Language Learning [TELL] in Vocationally Oriented Language Learning [VOLL]*, Anthony Fitzpatrick) a également fait le choix d'engager les participants dans des activités de production incluant la création de pages web. Toutefois, cette formation s'est inscrite dans le cycle des ateliers VOLL (*Vocationally Oriented Language Learning / Apprentissage des langues à des fins professionnelles*) mis en place depuis 1991 et c'est donc sous cet angle spécifique qu'Anthony Fitzpatrick a proposé d'évaluer l'utilisation des nouveaux médias.

« Il est de plus en plus évident que la maîtrise des langues vivantes constitue un élément important d'une compétence plus générale nécessaire à la réussite dans les affaires et l'industrie modernes. Une compétence permettant aux employés de travailler ensemble et de communiquer avec des collègues d'autres pays, et de traverser plus librement les frontières nationales. »
(1998, p. 2)

Pour Bernd Rüschoff, l'évolution des technologies de l'information et ses effets sur notre société constitue un défi majeur pour l'enseignement et l'apprentissage. Si, comme il le suggère en se référant à Pierre Lévy, nous évoluons dans une « société du savoir » où l'information est omniprésente et plus accessible que jamais, cette information demande à être traitée pour être traduite en savoir. Cela conduit inévitablement à une remise en question de l'utilisation des nouvelles technologies dont les potentialités sont loin d'être exploitées dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues:

« ... les aptitudes traditionnelles de collecte et de stockage d'informations, ainsi que le simple apprentissage de faits, ne suffiront plus dans les siècles à venir pour vivre, travailler et apprendre. En conséquence, l'objectif premier de l'enseignement et de l'apprentissage sera d'aider les apprenants à mettre au point des stratégies d'extraction, de production et de diffusion du savoir. »
(1998, p. 11)

Ce point de vue explique l'approche résolument cognitive-constructiviste de l'atelier que vient solidement étayer, sur le plan théorique, l'article de Bernd Rüschoff (1998, Annexe 1, p. 11-28). Sous prétexte de proposer quelques « réflexions sur les nouveaux concepts de la méthodologie d'apprentissage des langues étrangères en rapport avec les nouvelles technologies dans ce qu'on appelle désormais la période... 'post-communicative' » (notre traduction), Bernd Rüschoff y redéfinit clairement les notions fondamentales d'autonomie de l'apprenant, de supports authentiques, de stratégies d'apprentissage ... et propose une typologie des logiciels, didacticiels et programmes auteurs...! Nous ne pouvons que souscrire à cette présentation qui fait écho à l'approche préconisée dans l'atelier 15/1997, en ce qui concerne la nécessité d'une redéfinition des stratégies et des concepts d'enseignement/d'apprentissage et, par voie de conséquence, des rôles de l'apprenant et de l'enseignant:

« L'attention ne doit plus être centrée sur la mise au point de 'matériel d'enseignement', mais le principe qui doit servir de guide pour le développement de matériel pédagogique se retrouve dans les termes de 'logiciel d'apprentissage' et de 'matériel d'apprentissage', surtout au vu du fait que la compétence fondamentale 'apprendre à apprendre' est une question-clé à l'heure de discuter de concepts pédagogiques, didactiques et d'apprentissage pour l'avenir... Les apprenants doivent être maintenant considérés comme des partenaires dans un processus d'apprentissage, et non plus comme de simples destinataires d'une instruction ou d'un enseignement au sens traditionnel. Et le professeur doit redéfinir son rôle, qui est à présent celui d'un conseiller et d'un médiateur ou celui d'un intermédiaire de l'apprentissage, comme cela a été dit à de nombreuses reprises depuis un certain nombre d'années. »

(1998, p. 12-13)

L'approche méthodologique préconisée par Bernd Rüschoff dans le cadre d'une orientation professionnelle de l'enseignement / l'apprentissage (VOLL) correspond totalement aux préoccupations que nous avons exprimées précédemment (15/1997). Les principes méthodologiques qu'il propose et tout particulièrement l'intégration des technologies dans un environnement d'apprentissage « multi-modal » correspondent point pour point à ceux que nous avons énoncés.

S'agissant de pratiques professionnelles, il va de soi que, comme le souligne Bernd Rüschoff, la maîtrise de compétences procédurales est cruciale. Pour que les technologies en facilitent l'acquisition, il est indispensable qu'elles soient utilisées en fonction de leur spécificité et de leurs potentialités respectives. C'est à ce titre que Bernd Rüschoff suggère de reconsidérer l'utilisation des didacticiels traditionnels (CALL) pour s'intéresser à celle d'outils susceptibles de faciliter les processus

d'apprentissage (TELL) dans le cadre de pratiques constructivistes. En tête de ces outils, il préconise, comme nous l'avons fait dans le cadre de l'atelier 15/1997, l'utilisation de logiciels-auteurs pour enseigner et apprendre, dans les mêmes termes (logiciels-auteurs « conviviaux »), pour les mêmes objectifs: « pour la création de tâches qui se concentrent plus sur la mise au point de stratégies et la sensibilisation aux langues » (cf. Arquembourg, 1996) et, qui plus est, dans le cadre de stratégies d'apprentissage cognitives-constructivistes qui ne sont pas sans rappeler nos propres travaux dans ce domaine (cf. Arquembourg, 1996, 1997):

« ... les apprenants sont encouragés à utiliser le système comme instrument leur permettant de constituer leurs propres dossiers multimédias et hypertextes dans le cadre de projets d'apprentissage. »
(Bernd Rüschoff, 1998, p. 19)

Le site web créé dans le cadre de l'atelier révèle, sur le plan pratique, l'importance et la qualité de l'apport de Bernard Moro qui a initié un groupe à la construction de pages web, puis à la création d'un site, et d'Andreas Lund dont le groupe a conçu un environnement virtuel (« labyrinthe pédagogique »). On perçoit, à la lecture des rapports de ces animateurs, que les difficultés d'ordre technique et le manque de temps qui en résulte n'ont pas permis d'approfondir la réflexion pédagogique autant qu'ils l'auraient souhaité: Andreas Lund souligne la nécessité d'une réflexion sur le rôle de l'enseignant (« l'enseignant en tant qu'interface ») et regrette que cette question primordiale n'ait eu le traitement qu'elle méritait:

« Je dirais que le groupe a réussi à créer un environnement riche, mais que nous n'avons pas tous réussi dans la même mesure à élucider le rôle complexe de 'l'enseignant en tant qu'interface' (...) Toutefois je suis convaincu du fait qu'il faudra revenir et insister sur cette question. Les enseignants dans le monde entier se trouveront dans des situations d'apprentissage exigeant de nouvelles aptitudes, idées et méthodes d'enseignement. »
(1998, p. 37)

Une fois de plus, cette préoccupation rejoint les nôtres. Il n'est pas exagéré de penser que toutes les formations dispensées dans le domaine des TIC resteront vaines si elles ne débouchent pas sur une redéfinition des conceptions d'enseignement et des rôles des enseignants. Considérant la vocation du CELV, cette question devrait constituer un axe prioritaire de la future politique de formation.

En outre, si, comme le fait remarquer Andreas Lund, l'atelier a au moins permis au groupe de réfléchir sur ses propres pratiques d'enseignants, une autre question cruciale reste posée. L'existence du site GRAZVOLL, auquel on accède depuis la page

d'accueil du site International Certificate Conference (<http://www.icc-europe.com>) et son fonctionnement attestent du succès de l'atelier. Les animateurs en ont assuré la finalisation et ont créé des liens vers leurs propres sites (Bernard Moro: http://artic.ac-besancon.fr/lycee_xavier_marmier/ et Andreas Lund: <http://home.sol.no/~anlun>). Outre la description de l'atelier et des travaux réalisés par les différents groupes, les participants disposent ainsi d'un espace d'expression et de communication. Toutefois, les efforts de Bernard Moro pour maintenir le site en vie semblent malheureusement vains: à ce jour, aucune trace de fréquentation du site par ceux mêmes qui l'ont créé.

5. Au-delà des ateliers: les activités de suivi

Un tel constat est de nature à susciter un certain scepticisme, d'autant plus que, tous les coordinateurs et co-animateurs d'ateliers le reconnaîtront, il est difficile d'entretenir un contact durable avec les participants à l'issue d'un atelier. Toutefois, on peut estimer que, paradoxalement, cette forme de contact n'est pas nécessairement utile, voire souhaitable, dans la mesure où elle n'implique pas forcément une volonté de réinvestir les compétences acquises lors de la formation. Or, c'est précisément en ce transfert que consiste la dissémination et il est sans aucun doute préférable de voir les participants créer leur propre site web à l'issue de l'atelier.

Il va de soi qu'en l'absence de contact, il est difficile d'évaluer l'importance et la qualité de cette dissémination. Pour mesurer l'impact des formations et le dynamisme que celles-ci sont susceptibles de générer, nous ne disposons que des rapports et autres documents adressés au CELV et éventuellement des courriers envoyés aux animateurs des ateliers à l'issue des formations.

Les documents adressés au CELV concernent essentiellement les activités de suivi décentralisées, organisées dans le cadre de la formation et financées par le CELV. C'est le cas par exemple des modules mis en place à l'issue de l'atelier 1/1996 qui ont permis aux participants de se regrouper dans des lieux différents autour de projets spécifiques (anglais, français et russe) afin de préparer le second atelier (5/1997). Ces activités ont permis de « souder » les groupes et, à en croire les rapports, de constituer un réseau (coordonné par Marianne de Wolf, Pays-Bas).

D'autres documents font état de conférences, séminaires, expérimentations, voire de programmes de formation de formateurs mis en place par les participants dans leurs pays respectifs. Ils émanent quasiment tous de participants d'Europe de l'Est et, selon les cas, sollicitent le soutien du CELV ou rendent compte de l'évolution des conditions d'utilisation des technologies. Ces courriers, tout comme ceux qui m'ont été adressés à la suite des ateliers, révèlent, quels que soient le contexte et les difficultés rencontrées,

un dynamisme et un réel désir de s'investir. Tel participant invite à visiter le site web qu'il a créé, tel autre informe des progrès accomplis:

« Nous venons d'acheter le serveur Windows NT, et nous disposons maintenant d'une vraie salle de classe informatisée, avec 8 ordinateurs en réseau, et nous avons accès à Internet. Nous travaillons avec des élèves de 7 à 18 ans et des adultes. Les enfants de 10 à 15 ans se sont joints au projet 'Kiflink-Kidcafé School Internet' et ont maintenant des correspondants ou copains de réseau dans plus de 10 pays du monde (...) Tout ce travail s'est fait à l'initiative du Centre européen pour les langues vivantes. »

Selon les ateliers auxquels ils ont participé, les participants se sont impliqués dans des projets diversifiés. Ainsi, à l'issue de l'atelier 19/1996, les participants se sont répartis en quatre groupes de travail autour de projets spécifiques:

- mise en place d'un centre d'auto-formation;
- élaboration d'un guide d'utilisation d'Internet pour les professeurs de langues;
- élaboration de standards pour l'exploitation pédagogique des multimédias;
- approche interculturelle de l'enseignement des langues par les multimédias.

Des informations concernant l'état de ces projets aujourd'hui seraient très utiles au CELV.

Les prolongements des premiers ateliers consacrés à l'utilisation de programmes auteurs et d'Internet (2/1996, 10/1996) sont plus facilement traçables dans la mesure où, comme nous l'avons vu, ces ateliers ont conduit divers participants et animateurs à mettre en place d'autres formations (15/1997, 3/1998 et même, plus récemment, 7/1999: *L'Internet: outil de stimulation dans la pratique de la lecture et de l'écriture tenant compte des besoins et des structures au niveau organisationnel*, coordonné par Waltraud Schill qui avait elle-même participé aux ateliers précédents).

D'autre part, ces liens et cette cohérence ont été rendus possibles par la constitution d'un réseau, sur l'initiative de Klaus Conrad (Malte) et de Milan Hausner (République tchèque) à l'issue de l'atelier 10/1996. Le serveur mis à la disposition des participants par Klaus Conrad sur le site <http://www.matlanet.omnes.net/citeduc/ecml/> a permis de nombreux échanges entre les participants. Outre l'hébergement de pages web pour le CELV, des liens ont été établis vers d'autres sites tels que:

- <http://web.mit.edu/fendt/Public/WWW/Europarat/Workshop96.html> (créé par Kurt Fendt, co-animateur de l'atelier 10/1996)

- <http://www.cml.plym.ac.uk/research/> (David Bickerton, Projet RAPIDO).

Ces échanges ont, comme nous l'avons montré précédemment, facilité l'organisation d'ateliers ultérieurs qui ont à leur tour encouragé certains participants à créer leurs propres pages web, voire leurs propres sites. Il est important que ces derniers fassent connaître ces initiatives au CELV. C'est le cas, par exemple, de Vassilis Hartzoulakis qui suggère de visiter le site <http://users.forthnet.gr/ath/vasdor/index.html> créé à l'issue de l'atelier 3/1998. Un lien avec cet atelier permet à ses étudiants de participer au projet dans lequel il s'est impliqué. Un autre lien concerne un second projet mené en collaboration avec Violeta Tsoneva, Bulgarie dans le cadre de I*EARN (<http://www.iearn.org/iearn/Chattanooga98.html>).

Si, en raison de fluctuations diverses, certains de ces sites ne sont plus accessibles, il est toutefois possible de mesurer globalement le degré d'implication et d'initiative des participants dans les activités de suivi initiées par le CELV.

6. Réflexions et recommandations

Si l'ensemble des ateliers a, comme nous l'avons vu, procédé d'une progression cohérente dictée par les besoins liés à l'évolution rapide et récente des technologies de l'information et de la communication, il faut également noter que la connexité entre les problématiques a révélé les préoccupations communes concernant les implications pédagogiques des TIC sur l'approche communicative et sur la notion de centration sur l'apprenant, ainsi que sur le rôle de l'enseignant.

Partant de l'hypothèse commune que les technologies de l'information et de la communication offrent désormais un éventail de ressources et d'outils qui ne peut qu'enrichir l'enseignement et l'apprentissage des LE, chacun des ateliers a insisté sur la nécessité de rendre l'enseignant de LE autonome en lui faisant acquérir la maîtrise technique et méthodologique de ces outils.

Une part importante a de toute évidence été accordée, dans toutes les formations, à l'observation et à l'analyse de démarches, ainsi qu'à l'expertise d'outils et de produits dans le but de:

- développer des critères d'évaluation de ces produits et applications;
- définir des dispositifs d'apprentissage et stratégies spécifiques d'utilisation des outils et médias.

Tous les ateliers ont privilégié les activités pratiques de groupes et la plupart ont insisté sur la nécessité d'engager les participants dans des travaux de production (vidéogrammes, hypertextes multimédias, pages web...).

Si ces activités ont été proposées en réponse à un besoin clairement exprimé par les participants, elles n'en reposent pas moins sur l'hypothèse que la mise en situation permet de:

- tester la validité et la faisabilité des théories (éveil aux langues, apprendre en faisant, interactivité, coopération...) dans un contexte d'enseignement / d'apprentissage assisté par les TIC;
- faciliter la prise de conscience des implications pédagogiques de l'utilisation des TIC sur les situations d'enseignement / d'apprentissage;
- s'interroger sur le rôle de l'enseignant.

Dans chacun des ateliers, les échanges d'expériences ont été encouragés, voire organisés (lors de la formation ou sous forme de suivi), afin d'initier des projets européens ou de créer des réseaux propices aux échanges et à la dissémination et de susciter des décisions institutionnelles.

L'ensemble des ateliers mis en place de 1996 à 1998 a donc incontestablement répondu à une double attente technique et méthodologique, en relation directe avec l'évolution technologique de ces dernières années. Le sérieux avec lequel les participants ont suivi les formations et leur implication dans les actions de suivi permettent de penser que les objectifs correspondant aux hypothèses exprimées plus haut ont été globalement atteints. Certes, dans leurs rapports, les participants regrettent invariablement le manque de temps. On peut estimer que ce sentiment de frustration est inévitable, voire positif dans la mesure où il concerne le plus souvent l'attente au plan de la réflexion pédagogique. Il faudra toutefois en tenir compte car l'évolution rapide des technologies, loin de faciliter la tâche de l'enseignant, exige de nouvelles compétences, mais aussi une faculté d'adaptation.

Ainsi, sans présumer des qualités de discernement des enseignants de LE, ni de leur capacité à intégrer les divers outils technologiques, l'organisation diachronique des ateliers souligne dans une certaine mesure l'effet de mode que produit le développement des technologies de communication. A l'heure du numérique, d'Internet et de la communication planétaire, consciente ou non, avouée ou non, la tentation de considérer l'usage en classe de LE de la télévision et de la vidéo comme dépassé est réelle.

Les ateliers 19/1996 et 15/1997 ont tout particulièrement insisté sur *la complémentarité des médias* et sur la nécessité de tenir compte de la *diversification des ressources et des contextes d'apprentissage*. D'un point de vue pédagogique, il est en effet primordial de souligner l'importance des apports respectifs de ces outils:

- sur un plan communicationnel (communication entre les apprenants / avec l'extérieur);
- dans un contexte d'orientation sur l'apprenant (tâches de groupe / apprentissage tutoré...).

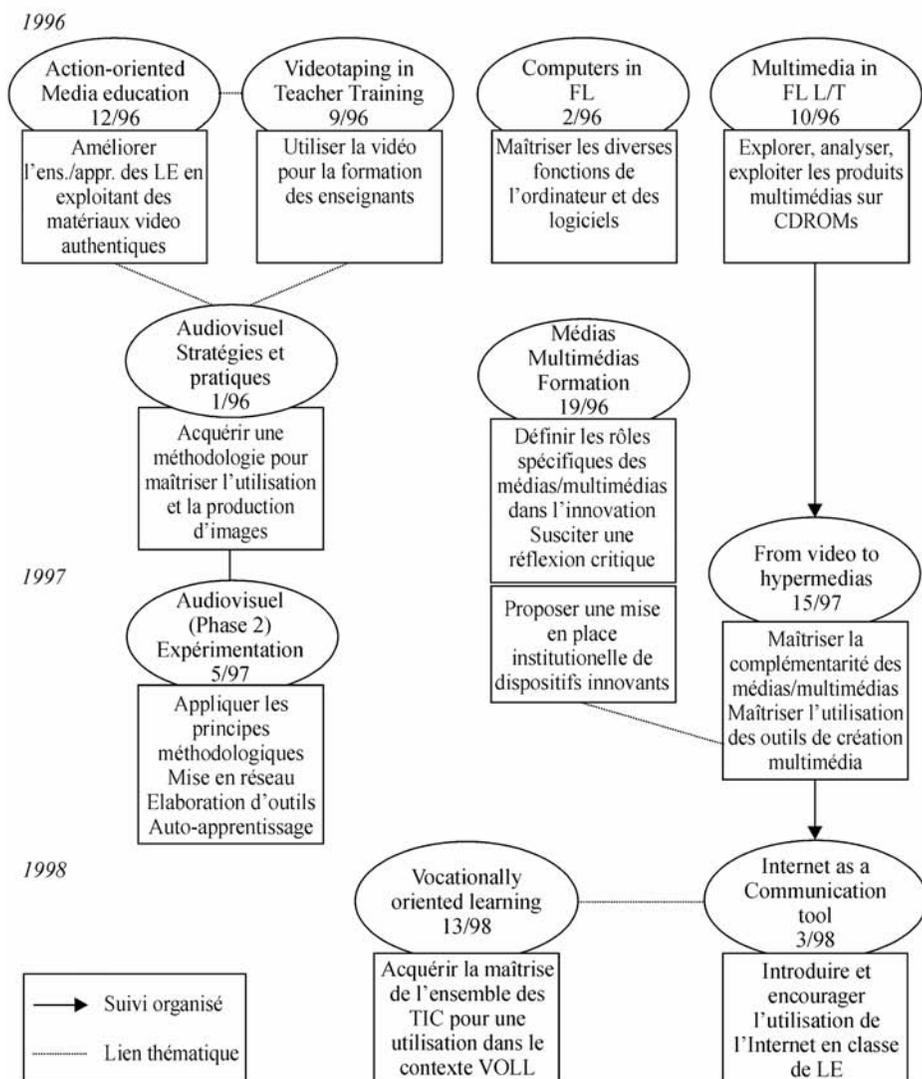
Ces considérations conduisent tout naturellement à deux points essentiels qui devraient figurer parmi les priorités des futures orientations:

(1) la **définition du rôle que l'enseignant de LE** sera de plus en plus amené à jouer dans le contexte d'un enseignement / d'un apprentissage reposant sur l'utilisation de ressources et d'outils diversifiés. Cette question qui a été soulevée dans plusieurs ateliers, et plus particulièrement dans les ateliers cités ci-dessus, devrait faire l'objet d'une attention toute particulière compte tenu de l'évolution actuelle:

- Le **développement rapide des laboratoires ou salles multimédias et « centres de langues »** pose aujourd'hui de nouvelles questions concernant les rôles que seront amenés à jouer apprenants et enseignants en langues dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, les notions d'*enseignement présentiel*, d'*apprentissage tutoré* et de *travail autonome* suscitent-elles déjà de nouveaux besoins en formation liés à l'utilisation des laboratoires de langues multimédias.
- La variété des outils technologiques, la spécificité des divers supports pédagogiques dont ils sont issus, rendent de plus en plus complexes les tâches de l'enseignant en langues. Les formations à l'utilisation pédagogique de ces outils, bien qu'indispensables, ne pourront plus suffire: elles devront désormais intégrer **une réflexion sur les conditions de leur utilisation dans un contexte cohérent** « du morceau de craie à l'ordinateur », en fonction de stratégies pédagogiques spécifiques, des activités de communication aux tâches constructivistes...

(2) Parallèlement, cette réflexion devrait être accompagnée par la **mise en place de procédures d'évaluation de l'enseignement / de l'apprentissage assisté par les TIC**, que l'état avancé des travaux effectués au CELV dans le domaine des technologies éducatives et des projets initiés dans le cadre des divers ateliers rend désormais nécessaire.

PROGRAMME DES FORMATIONS



(Figure 1)
Liste des ateliers consacrés à l'utilisation des TIC

Compte tenu de l'utilisation grandissante d'Internet et de l'importance des TIC, notamment pour le suivi et la dissémination, comme le montrent certains des exemples décrits ci-dessus, il serait souhaitable que le site du CELV présente **les réalisations effectuées en formation** et propose des **liens vers les sites éventuellement créés à l'issue des formations**. Actuellement, il n'est pas possible de connaître les travaux effectués dans ce domaine dans le cadre des ateliers, ni de communiquer avec les participants et animateurs de ces ateliers

7. Références

Arquembourg, Guy, « Designing multimedia hyperdocuments: A new means to teach and learn languages? », dans *New technology, better aviation English communication and training?*, Sixth International Aviation English Forum (Paris, 24-25 avril 1997), Centre de linguistique appliquée, Université de Franche Comté.

Arquembourg, Guy, « Hypermédias et autonomie de l'enseignant. Un exemple d'exploitation de document télévisé grand public 'En voiture dans le tunnel' », dans *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère*, Etudes réunies par Yves Chevalier pour *Ateliers*, Université de Lille III, 1996.

Arquembourg, Guy, « Video documents and multimedia hypersystems. New means of promoting language awareness », Association for Language Awareness, Third International Conference, Dublin (4-6 juillet 1996).

Arquembourg, Guy, *Workshop report no. 15/97: From the authentic video document to multimedia/hypertext. How to design and use specific pedagogical materials for language teaching and learning*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1999.

Barbot, Marie-José, *Rapport de l'atelier 19/96: Médias, multimédias et formation, Diversification des ressources et contextes d'apprentissage*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, février 1997.

Bickerton, David & Woodruff, S.W., « The challenge of hypermedia for language learning », University of Glasgow, 1993.

Boocz-Barna, Katalin, « Relevanz von Aufgabenstellungen für die Decodierung bildlicher Informationen bei Lernern im DaF-Unterricht », dans *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, ELTE, 1995.

Boocz-Barna, Katalin & Balassa, Katalin, *Workshop Bericht Nr. 9/96: Einsatz von Videoaufzeichnungen in der Lehrerausbildung / Using Videotaping in teacher training*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, septembre 1996.

Broady, Elspeth, « Old technology, new technology: Video makes a come-back », dans *Compendium on new technologies in modern language teaching*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Compte, Carmen, « Professeur cherche document authentique vidéo... », dans *Etudes de linguistique appliquée*, n° 58, *Vidéo, didactique et communication* (coordonné par Jean Mouchon), Paris: Didier érudition, avril-juin 1985.

Compte, Carmen, *La vidéo en classe de langues*, Paris: Hachette éducation, 1993, p. 141.

Conrad, Klaus, *Workshop report no. 3/1998: The Internet as a communication tool in the modern language classroom. Developing strategies for effective implementation of the Internet as a communication and information tool*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1999.

Deutsch, M., « A theory of co-operation and competition », dans *Human relations*, 2 (2), 1949, 129.

Fitzpatrick, Anthony, *Workshop report no. 13/1998: The use of technology enhanced language learning (TELL) in vocationally oriented language learning (VOLL)*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, novembre 1998.

Furstenberg, Gilberte, « Quand une pédagogie rencontre une technologie », dans *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches et applications, 1988.

Furstenberg, Gilberte, *Workshop report no. 13/1998: Multimedia and hypermedia in foreign language learning and teaching: Nature, role, impact*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, juin 1996.

Ginet, Alain (éd.), *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, Paris: Nathan, 1997.

Jones, G., « Designing a new self-access centre », dans *English Studies*, 10, London: The British Council, 1993.

Koczian, Nora & Magyarics, Peter, *Workshop report no. 12/1996: Action-oriented media education in foreign language teaching*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, avril 1997.

Kramsch, Claire, *Context and culture in language teaching*, Oxford: OUP, 1993.

Lancien, Thierry, *Le document vidéo dans la classe de langues*, Paris: CLE International, 1993.

Lancien, Thierry, « Problématique actuelle de l'usage des médias audiovisuels dans l'apprentissage d'une langue étrangère », dans *Etudes de linguistique appliquée* n° 94, Didier Erudition, avril-juin 1994.

Lancien, Thierry, *Le journal télévisé. Construction de l'information et compétences d'interprétation*, coll. CREDIF essais, Paris: éditions Didier, 1995.

Legenhausen, Lienhard, *Workshop report no. 2/1996: Computers in the foreign language classroom*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, juin 1996.

Legenhausen, Lienhard & Wolff, Dieter, « Zur Arbeit mit Konkordanzen », dans *Der Fremdsprachliche Unterricht* (Heft 4), octobre 1991, 24-29.

Legenhausen, Lienhard & Wolff, Dieter, « Storyboard and communicative language learning: Results of the Dusseldorf CALL project », dans Swarz, M.L. & Yasdani, M. (éds.), *Intelligent tutoring systems for foreign language learning: the bridge to international communication*, Berlin: Springer, 1992, 9-24.

Linard, Monique, *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris: Editions Universitaires, 1990.

Little, David & Brammerts, Helmut (éds.), A guide to language learning in tandem via the Internet, *CLCS Occasional Paper* n° 46, 1996.

Oudart, Pierre (coord.), « Multimédia, réseaux et formation », dans *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches et applications, juillet 1997.

Papert, Seymour, *L'enfant et la machine à connaître. Repenser l'école à l'ère de l'ordinateur*, Dunod « Société », 1994.

Porcher, Louis, *Télévision, culture, éducation*, A. Colin, 1994.

Rey, Jean-Noël, *Rapport de l'atelier 19/96: Audiovisuel et enseignement des langues. Stratégies et pratiques de lecture, d'exploitation et de production de vidéogrammes*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, avril 1996 (Trad. *Audiovisual media and language teaching. Strategies and methods of understanding, using and producing videos*, Septembre 1996).

Rey, Jean-Noël, *Rapport final de l'atelier 5/97: Audiovisuel et enseignement des langues vivantes. Phase II – Expérimentation et évaluation des pratiques*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, octobre 1997.

Rüschhoff, Bernd, « The 'intelligence' of intelligently programmed adaptive CALL Materials for self-study », dans *System* 14, 1986.

Slavin, R., *Cooperative learning*, New York: Longman, 1983.

Vygotsky, L.S., *Thought and language*, Cambridge: MIT Press, 1962 (trad. *Pensée et langage*, Messidor, Paris, 1985).

Annexe

Atelier	Titre	Problématique
Utilisation des outils audiovisuels		
N° 1/96 Jean-Noël Rey	Audiovisuel et langues vivantes Stratégies et pratiques de lecture, d'exploitation et de production de vidéogrammes	Difficultés d'ordre – méthodologique – culturel Absence de maîtrise – de la grammaire ADV – de l'interaction triangulaire TV LE = ressources précieuses, mais: – utilisation sélective (JT-pub) – approche généralisante
N° 5/97 (Phase II) Jean-Noël Rey	Audiovisuel et langues vivantes (Phase II – Expérimentation et évaluation des pratiques)	Expérimentation et évaluation de pratiques pédagogiques
N° 9/96 Katalin Boocz-Barna Katalin Balassa	L'utilisation de la vidéo dans le cadre de la formation des enseignant(e)s	Comment former les enseignants à l'utilisation de la vidéo en cours de langue Utilisation de la vidéo lors des cours de formation des enseignants
N° 12/96 Nora Koczian Peter Magyarics	Formation aux médias orientée vers l'action dans l'enseignement des langues étrangères	Statut des médias modernes: – font partie du quotidien des apprenants – expérience acquise par la TV – modèle pour l'interprétation des événements = défi pour les écoles (vie réelle/classe)

Atelier	Titre	Problématique
Utilisation des outils informatiques		
N° 10/96 Gilberte Furstenberg	Multimédias (et hypermédias) dans l'enseignement et l'apprentissage des langues: leur nature, leur rôle et leur impact	Consacré aux participants ayant peu l'occasion de se faire à cette nouvelle technologie
N° 2/96 Lienhard Legenhausen	L'informatique dans la classe de langue étrangère	Besoin d'une introduction à l'utilisation des divers outils dans les cours de LE
Exploitation des médias		
N° 19/96 Marie-José Barbot	Médias, multimédias et formation Diversification des ressources et contextes d'apprentissage	NTIC: enjeu considérable pour l'apprentissage des langues Mais: – Absence de réflexion critique sur la place et le rôle des NTIC – Absence de réflexion
N° 15/97 Guy Arquembourg	Du document vidéo authentique à l'hypertexte multimédia. Comment concevoir et utiliser des matériaux pédagogiques spécifiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.	Désintérêt pour les produits éditeurs sur CD-ROM jugés peu satisfaisants Besoin d'utiliser les technologies pour la création de supports pédagogiques Risque de désintérêt pour les documents vidéo authentiques

Atelier	Titre	Problématique
Utilisation d'Internet		
N° 3/98 Klaus Conrad	L'Internet: un outil de communication dans l'enseignement des langues; développement de stratégies pour une exploitation efficace de l'Internet en tant que moyen de communication et d'information	Besoin de familiariser et d'encourager à l'utilisation d'Internet en classe de LE Permettre aux participants d'acquérir la maîtrise du courriel, des ICQ et des logiciels-auteurs sur le Net
N° 13/98 Anthony Fitzpatrick	L'apprentissage des langues renforcé par la technologie dans l'enseignement des langues à orientation professionnelle	Besoin d'acquisition pour les employés d'une compétence générale leur permettant de travailler ensemble et de communiquer avec des collègues dans d'autres pays, et de se déplacer plus librement au-delà des frontières nationales

Eveil interculturel

Anne-Brit Fenner

1. Introduction

Le but de cette collection thématique consiste à présenter les travaux initiés par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) dans le domaine de la conscience interculturelle à travers une série d'ateliers et d'activités connexes. La discussion portera sur les définitions, les questions-clés, les projets initiés, les commentaires et recommandations des coordinateurs, des co-animateurs et des participants.

Les procédures, discussions et résultats de chaque atelier ont fait l'objet d'un rapport pour chaque atelier, résumant les travaux et les résultats réalisés et présentant les activités envisagées par l'équipe de coordination et/ou par les participants.

A partir de 1995, la notion de conscience culturelle/interculturelle a été une des questions centrales des travaux du CELV. Une série d'ateliers liés à cette thématique ont eu lieu, certains ayant donné suite aux ateliers de Style Nouveau 13A et 13B lancés dans ce domaine par le Conseil de l'Europe. La plupart des ateliers se sont focalisés sur la notion de conscience culturelle/interculturelle associée à d'autres sujets tels que la conscience linguistique, l'autonomie de l'apprenant, le multiculturalisme, l'éducation multilingue, le développement de supports pédagogiques et de programmes d'études. Les supports utilisés pour cette collection thématique proviennent essentiellement d'une série de rapports d'ateliers, de matériels transmis par des coordinateurs, de rapports des groupes de réseaux, des actes du deuxième colloque du CELV et de quelques publications récentes du Centre résultant du travail des groupes de réseaux.

1.1 Liste des ateliers

Les pages suivantes offrent une vue d'ensemble des ateliers organisés dans le domaine de la conscience culturelle/interculturelle par le CELV, ainsi que des activités connexes poursuivies entre 1995 et 1998:

[numéro/année – titre de l’atelier: coordinateurs et co-animateurs]

- 2/1995 – **Formation initiale et continue des enseignants pour une éducation multiculturelle et multilingue:**
Hans-Jürgen Krumm, Gisela Baumgratz, Michael Byram,
Michael Legutke
- 15/1996 – **Langues et apprentissage dans les écoles multilingues – Création d’un réseau pour les programmes de formation d’enseignants:**
Maaïke Hajer, Josef Huber, Hans Reich
- 3/1997 – **Sensibilisation aux langues et aux cultures dans l’enseignement et l’apprentissage des langues en vue de développer l’autonomie de l’apprenant. « Sensibilisation à l’autonomie: les chaînons manquants:**
Michael Byram, Antoinette Camilleri, Josef Huber
- 13/1997 – **Développer la compétence en communication interculturelle ans l’enseignement de langues étrangères: conception et politique des programmes d’études:**
Michael Byram, Christopher Wightwick, Colin Williams,
Leah Davcheva
- 16/1997 – **Réaliser et conduire un projet éducatif européen:**
Eva Kelemen, Tamás Lajos, Anna Butašova, Eckhart Hötzel
- 17/1997 – **Etablir des principes et des directives pour éditeurs et auteurs de manuels en LE dans le contexte des buts définis par le CELV:**
David Newby, Olga Afanasyeva, Anne-Brit Fenner, Julja Komarova,
Natalya Kuznetsova, Ruxandra Popovici
- 19/1997 – **Didactique de l’enseignement des langues étrangères dans les régions frontalières:**
Albert Raasch, Ruud Halink, Armand Zimmer
- 5/1998 – **La spécification d’objectifs visant l’autonomie de l’apprenant et la sensibilisation culturelle dans le développement du curriculum au niveau secondaire:**
Antoinette Camilleri, David Newby, Berta Kogoj, Albane Cain

7/1998 – **Méthodes pour faciliter la compétence en communication dans une société multiculturelle:**
David Newby, Dževahira Arslanagić, Rod Bolitho, Mireille Cheval, Renate Faistauer, Christian Lavenne, Adila Pašalić-Kreso

1.2 Publications du CELV sur la conscience culturelle/interculturelle

Byram, Michael & Manuel Tost Planet, *Social identity and the European dimension: Intercultural competence through foreign language learning*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes & Division des langues vivantes, 2000.
[<http://www.ecml.at/documents/identityE.pdf>]¹

Fenner, Anne-Brit & David Newby, *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2000.
[<http://www.ecml.at/documents/materials.pdf>]²

Fenner, Anne-Brit, *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2001.
[<http://www.ecml.at/documents/pub126fennerE.pdf>]³

2. Conscience interculturelle – Définitions

On peut constater d'après les titres mentionnés ci-dessus que le terme « interculturel » n'est employé que par un seul atelier, à savoir l'atelier 13/97. Quant aux autres ateliers, ils ont utilisé une variété de termes en relation avec la culture: éducation multiculturelle et multilingue, sensibilisation à la langue et à la culture, compétence en communication interculturelle, conscience culturelle et interculturelle, chacun reflétant une orientation différente de cette question complexe. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de

1 [traduction] Byram, Michael & Manuel Tost Planet (éds.), *Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Conseil de l'Europe, 2000.
[<http://www.ecml.at/documents/identityF.pdf>]

2 [traduction] Fenner, Anne-Brit & David Newby, *Réflexions sur la conception de matériels dans les manuels en Europe: la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*, Conseil de l'Europe, 2002.

3 [traduction] Fenner, Anne-Brit (éd.), *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Conseil de l'Europe, 2002.
[<http://www.ecml.at/documents/pub126fennerF.pdf>]

définir d'abord quelques termes de base et d'expliquer, cas par cas, sous quel angle va être abordé le terme de conscience interculturelle utilisé dans ce résumé des travaux.

2.1 Les quatre « savoirs »

La plupart des travaux menés au CELV sur le thème de la conscience interculturelle reposent sur la définition des quatre « savoirs » de Michael Byram. Il les a présentés et expliqués en détail lors de l'atelier 3/97, où un modèle de compétence interculturelle a été esquissé (rapport d'atelier, p. 5):

- savoir: connaissance de soi et de l'autre, connaissance de l'interaction;
- savoir-comprendre: aptitudes – interpréter et établir un rapport;
- savoir-être: attitudes – prendre du recul par rapport à soi-même, valoriser l'autre;
- savoir-apprendre/faire: aptitudes – découvrir et/ou interagir.

Les ateliers consécutifs feront souvent référence à ces « savoirs », qui d'ailleurs font partie de la classification adoptée par le *Cadre européen commun de référence* dans lequel ils ont été développés de manière plus approfondie. Le Cadre, édité en 2001, présente les « savoirs » comme suit (p. 11 & 101ff):

- savoir – connaissance déclarative qui inclut la connaissance du monde, la connaissance socioculturelle et la conscience interculturelle;
- savoir-faire – aptitudes et compétence, tant sur le plan pratique que sur le plan interculturel;
- savoir-être – « compétence existentielle »;
- savoir-apprendre – capacité d'apprendre.

La connaissance de la culture étrangère a toujours été requise dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les buts et objectifs du développement de l'aptitude à interagir avec la culture étrangère ont – depuis l'introduction d'une approche communicative dans l'apprentissage des langues – également fait partie des curricula dans la majorité des pays européens, puisqu'ils sont essentiels pour le développement de la compétence communicative. L'accent mis sur la troisième catégorie, le savoir-être, a été renforcé au cours des années 1990 et cette catégorie est importante dans la discussion sur la *conscience* interculturelle.

Il est donc intéressant que l'édition 2001 du Cadre inclut la notion de conscience interculturelle dans la première catégorie comportant « savoir » ou connaissance, alors qu'elle est toujours liée à la notion de « compétence existentielle ».

Nous espérons que ce fait aura pour conséquence une concentration plus forte sur la conscience interculturelle, bien qu'elle soit par rapport à d'autres composantes plus difficile à mettre en œuvre dans les programmes d'enseignement en raison de la difficulté à l'enseigner et à l'évaluer. Le fait qu'elle apparaisse maintenant dans une catégorie comportant des sujets qui, eux, *peuvent* être enseignés, pose donc un problème. Les enseignants aussi bien que les apprenants risquent de revenir à l'ancienne conception erronée selon laquelle le développement de la conscience interculturelle sera le résultat corrélatif à l'acquisition de connaissances culturelles, plutôt qu'un processus d'apprentissage qui requiert une réflexion consciente sur de telles connaissances. Il s'ensuit que le développement de la conscience constitue dans l'apprentissage des langues étrangères un aspect dont l'apprenant doit se charger lui-même. Les enseignants sont néanmoins d'une importance cruciale lorsqu'il s'agit d'organiser des situations d'apprentissage et de coordonner les processus d'apprentissage de l'individu de sorte à l'amener à développer une conscience interculturelle.

2.2 Culturel ou interculturel?

Bien que le terme « interculturel » ne soit employé dans le titre que d'un seul atelier, à savoir l'atelier 13/97, ceci n'indique pas nécessairement que les autres ateliers employant le terme de conscience culturelle traitent d'une réalité différente de la conscience interculturelle. Dès 1995, le terme « interculturel » est employé au cours d'un atelier qui est spécifiquement relié à la question de la compétence en communication interculturelle (atelier 2/1995: 9). Bien que le rapport de l'atelier fasse référence au « développement de stratégies qui rendent les apprenants aptes à explorer la culture de la langue-cible » (p. 8) – phrase suggérant que l'accent n'est pas mis sur la corrélation entre deux cultures, la contribution de Michael Byram lors de l'atelier traite clairement d'une telle corrélation.

A bien des égards, l'évolution du terme « culturel » vers celui d'« interculturel » montre une progression de la manière de considérer la culture dans l'apprentissage de la LE, progression allant de l'accentuation exclusive de la culture étrangère à l'acceptation de la corrélation de deux cultures: sa propre culture et celle de la langue-cible. Dans une certaine mesure, ce développement se reflète dans les ateliers traités dans cette collection thématique, bien que leur titre ne l'indique pas.

Une autre dimension de cette question apparaît dans une étude liée au développement du *Cadre européen commun de référence* dans laquelle les auteurs avancent l'hypothèse audacieuse que le but ultime des apprenants de langues étrangères consiste à ne plus se distinguer de quelqu'un utilisant sa langue maternelle:

« ... les apprenants d'une langue ne devraient pas être formés comme des 'locuteurs-ersatz' de langue maternelle, mais ils devraient développer une personnalité interculturelle capable de mettre en rapport deux cultures et devenir ainsi des personnes plus mûres et complexes. »
(Byram M., Zarate G. et Neuner G., 1997)

Cette dimension se dégage de l'idée que les apprenants doivent être conscients de la culture dont ils constituent une partie intégrante avant d'être en mesure de prendre du recul par rapport à une culture différente et de réfléchir sur celle-ci. La conscience des différences et des similitudes entre la culture de la langue maternelle et celle de la langue-cible est d'une importance cruciale pour le développement de la conscience interculturelle. Le fait que la citation ci-dessus mentionne le développement personnel est significatif pour certains buts poursuivis dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans la mesure où il vise à former l'apprenant au-delà du niveau de locuteur efficace de la langue-cible. Considérer la conscience interculturelle comme une partie intégrante de l'apprentissage des langues étrangères indique que l'un des nombreux buts de cet apprentissage consiste dans le développement et l'enrichissement de la personnalité de l'étudiant. Il s'agit là d'un processus dynamique, comme l'a constaté Fenner dans le rapport de l'atelier 17/97 (p. 25):

« Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant mettra dans le processus de communication sa propre culture en rapport avec la culture étrangère, soit en lisant un texte en langue étrangère, soit en parlant avec un représentant de la communauté de cette langue. Quant à la conscience interculturelle, il faut la voir comme une relation interdépendante entre des cultures qui constitue un enrichissement aussi bien pour 'soi-même' que pour 'l'autre'. »

Dans l'atelier 3/97, Michael Byram introduit le concept de « locuteur interculturel » ou de « locuteur culturel » pour décrire les apprenants d'une LE comme « interlocuteurs impliqués dans une communication et action interculturelles » (p. 4). Il souligne l'importance de développer le sens critique « à l'égard de sa propre culture et d'autres cultures et de leurs évidences et pratiques » (rapport d'atelier 3/97, 10).

Dans sa contribution à l'atelier 7/98, « *Perspectives sur la conscience culturelle dans l'enseignement en Bosnie-Herzégovine* », Marina Katnić-Bakarsić met, elle, également

l'accent sur la dimension interculturelle dans une citation du *Cadre européen commun de référence*:

« La connaissance, la conscience et la compréhension de la relation (similitudes et différences caractéristiques) entre le 'monde de la langue d'origine' et le 'monde de la communauté linguistique cible' entraînent une conscience interculturelle. Bien entendu, il est important de noter que la conscience interculturelle implique une prise de conscience de la diversité des réalités régionales et sociales des deux mondes. »
(atelier 7/98, 29)

Tout en soulignant la diversité de chaque culture, cette dernière phrase fait ressortir une conception erronée fréquente parmi les apprenants de langues étrangères, conception qui consiste à croire que les cultures, tant celle de la langue maternelle que celle de la langue-cible, forment des entités uniformes. Une telle conception erronée est souvent à l'origine d'opinions stéréotypées de la culture étrangère.

La contribution de Katnić-Bakarsić souligne un autre point important lié à la conscience interculturelle:

« ... la conscience culturelle n'implique pas une acceptation dépourvue de sens critique de la culture de l'autre. Ce n'est pas un état d'esprit idéaliste, voire idyllique: bien au contraire, la conscience culturelle nécessite une attitude ouverte et critique, sans stéréotypes, aussi bien envers sa propre culture qu'envers celle des autres. »
(atelier 7/98, 31)

Bien que le terme « interculturel » signifie « entre cultures », il ne faut pas l'entendre dans le sens de « n'appartenant ni à une culture, ni à l'autre ». Il présente à maints égards des parallèles avec le terme « interlinguistique », où « inter » inclut aussi bien notre langue maternelle que la langue étrangère ou – dans notre cas – notre propre culture au même titre que la culture étrangère. A l'heure où nous débutons l'apprentissage d'une langue étrangère, la culture d'origine constitue déjà une partie intégrante de notre identité. Etre conscients de notre propre culture signifie alors qu'en tant qu'apprenants, nous pouvons et nous devons nous servir de nos connaissances relatives aux deux cultures en les insérant dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère. La prise de conscience du fait que les deux cultures sont davantage des forces dynamiques que des entités statiques fait partie du processus de développement de la conscience interculturelle.

Les termes « Other », pour désigner l'étranger, ou « Otherness », pour signifier l'altérité, ont fréquemment été employés dans les ateliers sur la compétence interculturelle. Il s'agit de concepts philosophiques et psychologiques (Zarate, Cain, Fenner) et ils ne font pas nécessairement référence au locuteur d'une langue étrangère ou à un membre d'une communauté linguistique différente. En philosophie, ces termes désignent en outre l'étranger en nous-même (Ricoeur 1992, Kristeva 1991, Falzon/Foucault 1998 et d'autres). Néanmoins, ces expressions sont utiles pour définir la notion de conscience interculturelle dans la mesure où nos réactions émotionnelles lors de rencontres avec la culture étrangère sont souvent similaires à celles suscitées lors de confrontations avec ce que Kristeva appelle « l'étranger en nous-même ». En tant qu'apprenant d'une langue étrangère, nous devons prendre conscience des réactions et attitudes que Foucault définit comme les attitudes de l'opresseur. Afin de se familiariser avec l'inconnu, c'est-à-dire de communiquer avec l'Etranger, une volonté de changer personnellement est requise; les opinions toutes faites et stéréotypées doivent être surmontées.

C'est un sophisme de la part des enseignants de croire que l'apprentissage d'une langue étrangère en soi renforce la tolérance. Les stéréotypes et les opinions toutes faites sur « l'Etranger » constituent des obstacles dans l'apprentissage des langues étrangères et la conscience interculturelle ne peut être pleinement développée que lorsque ces stéréotypes sont mis en évidence et traités à un niveau conscient par des procédés divers tels que la mise en relation, la comparaison, le fait de compléter, etc. (atelier 3/97, Camilleri 2000). Il s'agit là d'un sujet qui a été traité dans certains ateliers (atelier 5/1998) et dans quelques publications (Byram, Neuner & Zarate 1997, Byram 2000, Fenner & Newby 2000).

2.3 Conscience

La connaissance et la compétence culturelles, définies comme des aspects de la compétence en communication, peuvent être enseignées comme éléments des cours de LE. La conscience, en revanche, n'est pas une compétence qui peut être enseignée; elle doit être développée par l'apprenant lui-même. La plupart des ateliers traitent plutôt de la conscience que de la compétence interculturelle. Alors que le terme de compétence désigne une connaissance – ce que Byram appelle un « savoir-faire », la conscience, elle, est un terme métacognitif faisant référence à une attitude, au « savoir-être » (atelier 3/97). Il s'agit d'un processus de réflexion basé sur la compréhension et qui, dans les mots de Ricoeur, « élargit notre existence » (Ricoeur 1969: 11).

Antoinette Camilleri définit le terme de *conscience* comme suit:

« La conscience est la capacité:

- de prendre du recul et de réfléchir;
- d'évaluer honnêtement ce que l'on fait; et
- de le faire dans un contexte stimulant, orienté vers la collaboration dans la recherche de solutions. »

(atelier 5/98: 25)

La notion de conscience n'est bien sûr pas restreinte à la notion de conscience culturelle, mais elle peut s'appliquer à d'autres aspects de l'apprentissage des langues étrangères, tels que la « conscience linguistique », la « conscience de son propre style et de ses propres stratégies d'apprentissage », etc. Son applicabilité à notre sujet implique que l'approche de l'enseignement à l'égard de l'interprétation et de la compréhension de la culture soit davantage orientée vers l'apprenant que cela ne fût le cas dans le passé, où cet apprentissage a souvent été présenté comme une série de faits concernant une culture différente, qui devaient être appris par l'apprenant en tant qu'éléments de connaissance par opposition à un développement graduel de la compétence à réfléchir sur les manifestations de sa propre culture et de celle de la langue-cible et de procéder à une évaluation.

Dans l'atelier 3/97, Josef Huber parle du terme *conscience* comme du « chaînon manquant » dans l'apprentissage de la LE (p. 2) et le définit comme « une réflexion métacognitive sur la langue, la culture et le processus d'apprentissage »:

« ...la conscience seule, en liaison avec des phénomènes culturels, peut mener d'une attitude et d'une perception plutôt superficielles, souvent attribuées aux touristes, à un semblant de compréhension de ce qu'une autre culture est réellement. » (p. 11)

Le développement de la conscience interculturelle n'est pas une méthode d'enseignement, mais un processus d'apprentissage et, comme il a été souligné dans certains ateliers, un processus d'apprentissage tout au long de la vie. Il s'agit néanmoins d'un processus orienté vers des buts bien spécifiques, comme nous allons le voir dans la section suivante.

2.4 Buts de la conscience culturelle

Le développement de la conscience culturelle dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères ne poursuit pas un seul et unique but; l'accentuation de cet aspect de l'apprentissage peut, au contraire, avoir une multitude

de buts. Faisant référence au groupe consultatif travaillant sur le Programme d'études gallois, Michael Byram affirme que la « conscience culturelle devrait amener les apprenants à :

- apprécier les similitudes et les différences par rapport à leur propre culture et celle des communautés/pays dans lesquels la langue-cible est parlée;
- s'identifier à l'expérience et à la perspective de personnes originaires de pays et communautés dans lesquels la langue-cible est parlée;
- utiliser cette connaissance, afin de développer une vue plus objective de ses propres coutumes et usages, ainsi que de sa propre façon de penser. »

Ces dernières années, les buts en matière de conscience culturelle ont été élargis de sorte à inclure ces trois parties. C'est en particulier une plus large acceptation de buts éducatifs généraux, à savoir du développement de la tolérance et de la compréhension mutuelles, qui a conduit à une plus forte accentuation de la catégorie « savoir-être ». Cette accentuation apparaît clairement dans l'introduction à l'objet de l'atelier 5/98, dans laquelle Antoinette Camilleri cite des conclusions et recommandations de l'atelier de Style Nouveau 13B (Malte 1996: 147) sur ce qui est nécessaire pour incorporer la notion de conscience interculturelle dans l'enseignement:

« Outre le développement de la compétence en communication de l'apprenant, les programmes modernes de langues dans les écoles devraient viser à développer progressivement son indépendance d'esprit et d'action alliée à la responsabilité sociale, ainsi qu'à l'acceptation et au respect des cultures d'autres peuples... Cette acceptation devrait être fondée sur la connaissance, la compréhension et l'appréciation. Ce but implique l'analyse et, où cela se révèle nécessaire, la mise en question de la culture d'origine de l'apprenant, ainsi que de la culture des autres. »

Il n'est pas facile d'incorporer cette vue de la conscience interculturelle dans notre enseignement. Dans son article d'étude sur la conscience culturelle, Fenner résume le dilemme:

« C'est un sophisme de s'imaginer que nous pourrions parvenir à un point où nous serons aptes à comprendre entièrement 'l'autre', voire 'l'étranger', alors que nous ne sommes même pas en mesure d'atteindre un tel degré de compréhension de notre propre culture et de nous-mêmes. Néanmoins, il est important d'ouvrir les classes de langues étrangères à une variété de rencontres avec les cultures étrangères et de fournir des possibilités de

réfléchir individuellement et dans un contexte social sur ces rencontres. Ceci signifie aussi réfléchir à la multiplicité de sens qui existe dans toute culture et qui peut être potentiellement présentée à travers une diversité de types de textes. »

(Fenner & Newby 2000)

3. Questions-clés

Le contexte dans lequel est envisagée la notion de *conscience culturelle* diffère selon les ateliers. Cette section de la collection thématique met, par la présentation et la discussion, l'accent sur des aspects spécifiques de la conscience culturelle selon les divers contextes émergeant des ateliers, les documents soumis par les coordinateurs et les publications qui ont été le résultat des groupes de réseaux.

3.1 Conscience interculturelle et éducation multilingue

L'atelier 2/1995 a été le premier atelier à se focaliser sur le multilinguisme et sur une Europe multiculturelle. La capacité de parler plus d'une langue étrangère est revendiquée comme un élément-clé de l'identité européenne et une condition requise pour un avenir européen. La nécessité d'une prise de conscience de ses divers aspects et de l'incorporation de cette conscience dans les programmes de formation d'enseignants est inhérente à la définition de l'Europe en tant que société multiculturelle. Afin de préparer un terrain multilingue et multiculturel tant au niveau individuel qu'au niveau social, il s'avère nécessaire d'adopter une approche systématique et de mettre davantage l'accent sur les langues et les cultures voisines. Dans sa contribution, Hans-Jörg Krumm suggère qu'une compétence partielle dans plusieurs langues pourrait remplacer les objectifs d'une compétence communicative approfondie dans quelques langues seulement. L'atelier offre également des exemples de différentes approches au développement de la conscience culturelle dans un contexte européen.

L'atelier 15/96 met également l'accent sur le fait que « tous les pays d'Europe subissent une évolution graduelle vers un modèle de société multilingue », tendance qui « se reflète dans les écoles » (rapport de l'atelier, p. 4). L'introduction à l'atelier prend en considération tant la situation de diverses langues que des conflits linguistiques existants pour réclamer en conclusion un changement dans la politique de l'enseignement, tel que préconisé par Josef Huber:

« Il faudra avoir une approche différente dans le futur: le défi multilingue et multiculturel va au-delà des cours de langues supplémentaires; il dépasse

l'éducation bilingue et nécessite un changement de direction d'une politique d'éducation linguistique fondée sur la qualité plutôt que sur la quantité et sur le développement de la compétence métacommunicative. »
(rapport d'atelier: p. 14)

A maints égards, cette citation résume le ténor principal des ateliers qui se concentraient sur la question du phénomène multilingue et multiculturel en liaison avec d'autres sujets tels que la compétence en communication, la formation des enseignants, la conception des programmes d'études, des programmes d'échanges ou la mise en place de réseaux européens.

Un des ateliers se penchant sur la question multiculturelle mérite cependant d'être spécifiquement mentionné: il s'agit de l'atelier 7/98, qui a eu lieu à Sarajevo en tant que programme de soutien à la Bosnie-Herzégovine. Cet atelier particulier peut servir d'exemple pour montrer à quel point les questions multiculturelles peuvent être sensibles et à quel point il est important de prendre « en considération les cultures d'enseignement, les conditions locales, ainsi que les arrière-plans interculturels » (rapport d'atelier, p. 3). L'affirmation suivante de Hans-Jörg Krumm dans le rapport d'atelier 19/97 souligne la responsabilité de l'individu en cette matière:

« La nécessité que l'individu se confronte avec l'autre, voire l'étranger, qu'il communique, coopère avec lui, qu'il s'intègre dans les cultures étrangères, devient de plus en plus évidente. » (p. 4)

3.2 Conscience interculturelle et linguistique

Conscience interculturelle et conscience linguistique ne sauraient être séparées, puisqu'il s'agit de deux aspects du même phénomène. La langue est toujours une expression de la culture. La communication se déroule dans un contexte culturel et le locuteur autant que l'auditeur sont des êtres pourvus de culture. C'est ainsi que leur niveau de compétence en communication dépend aussi bien de la conscience culturelle que de la conscience linguistique.

Comme cité plus haut dans ce document, la conscience pour l'atelier 3/97 est le « chaînon manquant » dans l'éducation et la contribution de Josef Huber retient l'importance de l'introduction de la conscience linguistique dans le système éducatif, ceci non seulement dans l'apprentissage de langues étrangères, mais aussi dans l'enseignement de la LV1.

La relation entre l'enseignement et l'apprentissage de la LV1 et LVE constitue un domaine de recherche où il reste encore beaucoup à faire. Si nous acceptons le terme de

« locuteur interculturel » créé par Byram, nous devons mettre l'accent sur la conscience non seulement de notre propre culture, mais aussi de notre langue et de la relation entre celles-ci et la langue étrangère. La réflexion métacognitive sur la langue est une condition préalable au développement de la conscience interculturelle.

3.3 Conscience interculturelle et autonomie de l'apprenant

Depuis les ateliers de Style Nouveau 13A et 13B, la notion d'autonomie a été rattachée à celles de conscience culturelle et de conscience linguistique, rattachement qui a d'ailleurs été maintenu dans les ateliers ultérieurs (ateliers 3/97, 17/97 et 5/98). Dans les cas où un lien entre ces sujets avait été établi, les coordinateurs ont traité chaque sujet séparément et laissé aux participants la décision de les rattacher ensuite aux travaux pratiques et aux réseaux qui les ont suivis. Ceci s'est aussi passé lorsque autonomie et sensibilisation culturelle avaient fait l'objet d'un même atelier.

Comme il a été constaté auparavant, Josef Huber fait remarquer dans l'atelier 3/97 que le lien entre les deux est la notion de conscience. Le développement de la conscience du processus d'apprentissage peut aider dans le développement de la conscience interculturelle. Pour bien comprendre la culture étrangère, il est nécessaire de disposer de la connaissance et de la conscience de sa propre culture. Un des aspects centraux de l'autonomie de l'apprenant consiste justement à acquérir la conscience de ce que celui-ci sait déjà et à décider sur la base de cette connaissance quel va être le pas suivant dans le processus d'apprentissage. Cette réflexion métacognitive individuelle est aussi requise dans le processus de développement de la conscience interculturelle. La conscience ne peut pas être enseignée, elle représente quelque chose que l'apprenant doit prendre en charge personnellement. Pour cette raison, les principes de l'apprentissage autonome peuvent être utiles dans le processus de médiation nécessaire au développement de la conscience interculturelle dans le cadre du système éducatif.

3.4 Conscience interculturelle et formation des enseignants

Comme l'indique la liste d'ateliers au début de cette collection thématique, beaucoup d'entre eux se penchent sur la question de la formation des enseignants en en considérant particulièrement un ou plusieurs aspects. Si le travail effectué pendant et après les ateliers doit exercer une influence quelconque sur l'enseignement et l'apprentissage, il est nécessaire de le spécifier sous forme de buts et d'objectifs pour les programmes de formation des enseignants. La meilleure manière de susciter un changement dans les cours en salle de classe est d'incorporer des idées novatrices dans la formation initiale et continue des enseignants, bien qu'il s'agisse là d'un long processus. Dans une perspective à long terme, la formation initiale des enseignants semble produire les changements les plus efficaces.

Plusieurs projets lancés après les ateliers traités dans ce compte rendu ont pour but d'influencer la formation des enseignants. Dans la plupart des pays, il faut du temps pour obtenir des changements dans la politique pédagogique. Il est important que les participants aux ateliers soient des formateurs d'enseignants ou des développeurs de programmes d'études qui puissent exercer une influence sur cette politique.

L'évolution d'un programme d'études culturelles fondé sur les connaissances et les compétences vers un programme qui inclut également des objectifs pour le développement de la conscience interculturelle nécessite un changement tant dans l'attitude envers l'enseignement des langues étrangères que dans l'approche concernant celles-ci. La réflexion métacognitive doit acquérir une place plus éminente dans les programmes de formation des enseignants. Elle ne doit pas seulement constituer un but pour les apprenants d'une langue étrangère, mais également pour les enseignants et leurs formateurs.

3.5 Conscience interculturelle et développement des programmes d'études

Bien que de nombreux ateliers se soient concentrés sur l'implication de la conscience culturelle dans les programmes d'étude de langues étrangères à l'école comme dans les programmes de formation des enseignants, le seul spécifiquement destiné au développement des programmes de cours et à la conception des programmes d'études est l'atelier 5/1998, qui s'est tenu à Malte. Tous les participants ont présenté durant l'atelier des aspects de leur programme national d'études au niveau secondaire. Des discussions de groupe portant sur la conception des cours ont été conduites par les coordinateurs sur la base de leurs contributions sur la conception des cours de langues étrangères en général, ainsi que sur des projets interculturels spécifiques déjà réalisés.

Il n'y a pas de doute que les ateliers organisés par le CELV sur le thème de la conscience interculturelle et les travaux réalisés par la Division des politiques linguistiques¹ du Conseil de l'Europe ont exercé dans ce domaine particulier une influence sur les concepteurs européens de programmes d'études. Dans de nombreux pays prévaut néanmoins la perception de la culture en tant qu'élément de connaissance, auquel s'ajoutent des exigences socioculturelles de compétence. Dans des articles soumis au CELV, Pauli Kaikkonen met en évidence une approche différente à l'un des aspects de la conscience culturelle et à son développement dans les programmes d'études. Il met l'accent sur l'importance de ne pas restreindre l'enseignement interculturel aux cours de langues étrangères, mais de l'élargir à l'ensemble du programme d'études (Kaikkonen 1996).

1 Anciennement dénommé Division des langues vivantes.

A maints égards, il est difficile d'inclure la conscience dans un programme d'études, en particulier s'il se compose de cours détaillés de langues étrangères. Un autre problème réside dans la difficulté d'effectuer une évaluation de la conscience dans le cadre d'un examen en classe. Or, l'enseignement scolaire étant en grande partie influencé par les évaluations, le travail portant sur la conscience interculturelle se voit dans une large mesure ignoré. A l'heure actuelle, un travail précieux est réalisé par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe en matière d'évaluation de la compétence et de la conscience interculturelles. La proposition de critères d'évaluation est d'une importance cruciale pour établir la conscience interculturelle comme partie intégrante de l'apprentissage des langues étrangères et pas seulement comme un sous-produit souhaitable dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

3.6 Conscience interculturelle et conception de supports pédagogiques

Plusieurs ateliers sur la conscience culturelle ont abordé la question de la conception des supports lorsqu'ils se sont concentrés sur des exemples de la manière de développer chez l'apprenant la conscience de sa propre culture et de la culture étrangère. Un exemple de ce type a été livré par la présentation du projet bulgare de Leah Davcheva lors de l'atelier 13/97. Ce projet réalisé avec le support du British Council prouve avec combien de succès un réseau d'enseignants peut développer un programme complet sur la compétence culturelle. Davcheva a mis en lumière un fait intéressant, à savoir que les enseignants participant avaient réalisé au cours du projet qu'il manquait au dessein initial un aspect interculturel et que celui-ci y a été rajouté au cours de son développement (rapport d'atelier, p. 31).

L'atelier 17/1997, qui a eu lieu à St Petersburg, était exclusivement focalisé sur le développement de supports didactiques pour l'enseignement des langues étrangères. Les participants étaient surtout des auteurs et éditeurs de manuels didactiques. La catégorie des enseignants y était également largement représentée, puisque la plupart des concepteurs de manuels didactiques sont des enseignants ou l'étaient dans le passé. Le but de réunir des concepteurs de manuels didactiques était d'assurer que le résultat de l'atelier allait jusqu'à un certain point avoir une influence sur la production des supports pédagogiques, puisque les manuels didactiques exercent une forte influence sur l'enseignement en classe.

Au cours de l'atelier, les participants ont élaboré une série de lignes directrices portant sur les trois questions centrales considérées: l'authenticité, l'autonomie de l'apprenant et la conscience culturelle. Celles-ci ont été publiées par la suite en tant que principes et lignes directrices pour les enseignants et concepteurs de supports didactiques avec des exemples commentés issus d'une vaste sélection de manuels didactiques européens.

Ces exemples illustrent comment ces principes peuvent être mis en œuvre dans l'étude des langues étrangères (Fenner & Newby 2000).

4. Projets initiés

Un des buts prioritaires du CELV est de lancer des activités de suivi après les ateliers. En préparant le terrain pour de telles activités, le CELV souhaite stimuler parmi les représentants des Etats membres une discussion et un développement plus approfondis des questions abordées lors des ateliers. Des activités de dissémination sont régulièrement documentées, bien que, dans ce domaine, le Centre dépende fortement de la coopération des participants. Les résultats d'activités postérieures aux ateliers ne bénéficient aux personnes intéressées que dans la mesure où ils sont mis à disposition du Centre.

Bien qu'un certain nombre de réseaux ait été instauré après chacun des ateliers mentionnés dans ce rapport, relativement peu d'entre eux ont réellement abouti à des activités et à des publications spécifiques. Les réactions, pourtant, montrent que les ateliers ont eu une influence sur la façon dont les participants enseignent les divers aspects de la culture dans les institutions où ils travaillent. Dans les cas où les participants étaient des formateurs d'enseignants, des concepteurs de supports didactiques ou des développeurs de programmes d'études, on peut également présumer, d'après leurs réactions, que les nouvelles approches quant à la culture et à la conscience interculturelle dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères ont, dans une certaine mesure, influencé les programmes de formation, les manuels, les programmes de cours et les programmes d'enseignement.

A signaler également un certain nombre de programmes d'échanges au niveau des écoles et des institutions de l'éducation supérieure, lancés après les ateliers sur l'initiative de participants individuels. Au niveau universitaire, des participants ont soumis des articles sur la conscience interculturelle à des revues internationales (Kaikkonen 1996 et 1997, Kaikkonen et Kohonen 1996). Or, considérant le nombre de participants à tous les ateliers, il semble tout de même que relativement peu de projets ont survécu à l'enthousiasme initial.

Un vaste projet a été lancé par Michael Byram et Manuel Tost Planet à la suite de l'atelier 7/1995 et d'un atelier suivant en 1997 (l'atelier 9/1997) avec le support de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Bien que les rapports de ces ateliers ne soient pas inclus dans cette collection thématique, il convient tout de même de mentionner le projet. Des réseaux mis en place après les ateliers ont abouti à une publication importante: Byram, M. et Tost Planet, M. (éds.), *Social identity and the*

European dimension: intercultural competence through foreign language learning, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 2000¹. Cette publication présente des articles sur des modules didactiques, des modules concernant la formation des enseignants et une section sur les méthodes et les principes. Un nombre important de personnes était impliqué dans les expérimentations qui ont abouti à ce livre.

Après l'atelier 17/1997 à St Petersburg destiné aux auteurs et éditeurs de manuels, la publication d'Anne-Brit Fenner et de David Newby a constitué un résultat tangible: *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2000². Cette publication présente un certain nombre d'exemples tirés de manuels européens pour l'apprentissage des langues vivantes basés sur les principes d'authenticité, de conscience culturelle et d'autonomie de l'apprenant, développés par les participants au cours de l'atelier.

Au cours de l'atelier 5/1998 à Malte, destiné aux concepteurs de programmes d'études, un certain nombre de réseaux a été mis en place, mais seulement un semble avoir été maintenu et avoir produit un résultat concret sous forme de publication sur la conscience interculturelle: Fenner, Anne-Brit (éd.), *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2001³. Dans les articles de cette publication, l'accent est mis sur les différents types de dialogue interculturel, et les questions liées à la conscience interculturelle et la conscience linguistique y sont discutées du point de vue des cultures académiques tant nationales qu'internationales des contributeurs.

1 [Traduction] Byram, M. et Tost Planet, M., *Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Conseil de l'Europe, 2000.

2 [Traduction] Fenner, Anne-Brit et Newby, David, *Réflexions sur la conception de matériels dans les manuels en Europe: la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*, Conseil de l'Europe, 2002.

3 [Traduction] Fenner, Anne-Brit, *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Conseil de l'Europe, 2002.

5. Commentaires et recommandations

La première partie de cette section contient les commentaires généraux des participants. La seconde partie inclut des commentaires et recommandations de l'auteur de cette collection thématique.

5.1 Commentaires des participants

Les participants ont donné des réactions individuelles tant sur le contenu des ateliers et l'efficacité de leur organisation que sur les activités de dissémination dans leurs pays respectifs. Dans certains cas, des documents liés aux thèmes traités dans les ateliers – comme des articles et des bibliographies – ont aussi été transmis au CELV et font partie de sa documentation sur les activités liées à la conscience culturelle/interculturelle.

A part quelques problèmes techniques survenus lors du premier atelier, les commentaires des participants ont été, dans l'ensemble, très favorables. Néanmoins, ils ne sont pas toujours d'une grande utilité pour le travail futur dans la mesure où les participants s'y limitent souvent à souligner combien ils ont apprécié l'atelier. Bien que les commentaires mettent l'accent sur des aspects différents, on y dégage néanmoins, comme cela était prévisible, deux attitudes fondamentalement incompatibles des participants: alors que certains préfèrent les discussions en groupe et les échanges d'expériences qui y ont lieu de façon formelle ou informelle, d'autres accordent la priorité à la théorie, qu'ils peuvent mettre en rapport avec leurs expériences pratiques. Bien que ce soit une tâche difficile que de satisfaire les deux groupes, tous les coordinateurs s'efforcent d'organiser les ateliers de sorte à ce qu'ils contiennent aussi bien des contributions portant sur la théorie que des discussions basées sur l'expérience.

Dans leurs commentaires, les participants réclament parfois plus d'exemples pratiques qui puissent être utilisés ultérieurement en classe. La conscience interculturelle n'étant cependant pas une méthode d'enseignement – une réalité qui a été soulignée dans la plupart des ateliers, il est difficile, voire impossible, de fournir des instructions sur la manière d'aborder ce sujet en classe. Bien sûr, il est possible de présenter des exemples tirés du travail en classe ou d'autres institutions didactiques, ce qui a d'ailleurs été fait dans certains ateliers, mais ceux-ci sont de très peu d'utilité à moins qu'ils ne soient liés à une réflexion théorique. Un exemple pratique vécu en classe ou l'exemple d'un échange international réussi ne sauraient être transférés simplement d'une institution à une autre sans avoir été adaptés auparavant au cadre théorique dans lequel s'inscrivent l'apprentissage et l'enseignement. Les buts et objectifs de l'apprentissage des langues étrangères ne peuvent donc être formulés sans une base théorique. En ce qui concerne

la notion de conscience interculturelle, nous ne l'envisageons pas uniquement du point de vue théorique de la linguistique et de la pédagogie, mais également sous celui de la philosophie, de la psychologie, de l'anthropologie, de la sociologie et de la théorie littéraire. Une contribution théorique issue de perspectives diverses et d'experts des différents domaines de recherche s'avère en conséquence nécessaire, afin de promouvoir un changement. Peu d'enseignants et de formateurs d'enseignants sont experts dans tous ces domaines.

5.2 Commentaires et recommandations pour des activités futures

Il est parfois important et utile de travailler au sein d'un groupe de participants ayant des formations professionnelles diverses, puisque les échanges d'idées ont une influence enrichissante dans le travail quotidien de chacun, soit dans l'étude, soit dans l'enseignement des langues étrangères. En revanche, les ateliers peuvent être plus efficaces, au moins en ce qui concerne la dissémination et l'influence sur les plans national et international, si certains s'adressent à des groupes bien spécifiques. Les experts, tels les concepteurs de programmes d'études, les auteurs et éditeurs de manuels didactiques, ainsi que les formateurs d'enseignants, disposent, chacun dans sa propre spécialité, à un certain échelon dans la hiérarchie du système éducatif, de plus de moyens pour influencer directement les politiques pédagogiques que les enseignants dans les écoles. Ceci dit, certains résultats d'ateliers sur la conscience interculturelle, qui ont laissé des traces visibles sous forme d'ateliers postérieurs ou de publications, se basent plutôt sur des expériences faites dans les écoles que sur des projets exerçant une influence sur le développement des programmes d'études.

Les ateliers sur la compétence interculturelle – plus que d'autres traitant des questions centrales sur lesquelles le CELV a mis l'accent – se déroulent, durant la période que nous traitons ici, sur la base du travail d'ateliers antérieurs, afin d'assurer le suivi des idées et de les développer non seulement en largeur, mais aussi en profondeur. D'après le contenu des rapports, il semble néanmoins que, dans le cas de certaines questions, il ait été nécessaire de repartir à zéro, en partie en raison d'un nombre assez important de participants nouveaux.

Bien que le CELV ait été prêt à apporter son soutien financier aux groupes de réseaux et à d'autres travaux donnant suite aux ateliers, il y a eu peu de résultats par rapport au grand nombre de réseaux lancés au départ. Des programmes de recherche et de développement mineurs avec des buts bien spécifiques sur une période de temps limitée semblent mieux fonctionner que de vastes projets. Certains projets pourraient éventuellement être plus soutenus et en partie financés par les autorités nationales dont l'implication se limite souvent à nommer de nouveaux participants pour divers ateliers.

Bien qu'un travail important ait été accompli dans le domaine de la conscience interculturelle, il reste encore beaucoup à réaliser. Comme il a été constaté auparavant dans ce rapport, relativement peu de recherches ont été effectuées dans le domaine des aspects culturels et linguistiques de la corrélation entre L1 et LE. L'étude de l'influence mutuelle des deux langues dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère pourrait fournir un support intéressant sur le développement de la conscience de l'apprenant au niveau linguistique et culturel à l'égard des cultures et des langues respectives.

A l'heure actuelle, la conscience interculturelle dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères ne dispose ni de place sûre et permanente, ni de statut au niveau des programmes nationaux d'études, des formations d'enseignants, des manuels didactiques ou de l'enseignement en classe. Dans le domaine de la compétence culturelle, des critères d'évaluation ont progressivement émergé, en partie parce qu'il est plus facile de formuler des buts et objectifs pour une compétence définie. Fixer des buts pour des notions telles que la réflexion et la conscience est une tâche bien plus complexe, mais pas impossible.

6. Références

Attard, P. A., *Language learning for European citizenship. Language and culture awareness in language learning/teaching (L2 and L1) for the development of learner autonomy (age 11-18)*, Rapport du Conseil de l'Europe de l'atelier 13B, Malte: Conseil de la coopération culturelle, 1996.

Byram, M. et Zarate, G. (éds.), *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

Byram, M., Zarate, G., Neuner, G., *Sociocultural competence in language learning and teaching*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

Byram, M. et M. Tost Planet (éds.), *Social identity and the European dimension: intercultural competence through foreign language learning*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 2000.

Camilleri, A., *Introducing learner autonomy in teacher education*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1999.

Camilleri, A, « The development of cognitive processes », dans Fenner, A-B & D. Newby, *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 2000.

Conseil de l'Europe, *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Strasbourg: Conseil de l'Europe / Cambridge: Cambridge University Press, 2001

Falzon, C., *Foucault and social dialogue. Beyond fragmentation*, London & New York: Routledge, 1998.

Fenner, A-B. et Newby, D., *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 2000.

Fenner, A-B. (éd.), *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*, Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 2000.

Fink, B. (éd.), *Modern language learning and teaching in Central and Eastern Europe: Which diversification and how can it be achieved?*, Actes du deuxième colloque du Centre européen pour les langues vivantes (Graz, 13-15 février 1997), Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1998.

Heyworth, F., *Innovative approaches to the set-up and organisation of language education: A preliminary study for the European Centre for Modern Languages*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1999.

Itterson, Ad, *Intercultural encounters in border regions – Report of seminar 'Fremdsprachen – Grenzdidaktik'* (Brno, Mars 1997), Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1997.

Kaikkonen, P., Intercultural education as an integral part of the school curriculum and teacher education, dans Niemi, H & Tirri, K. (éds.), *Effectiveness of teacher education. New challenges and approaches to evaluation*, 1996, 115-126.

Kaikkonen, P., Learning a culture and a foreign language at school – Aspects of intercultural learning, dans *Language Learning Journal*, n° 15, mars 1997, 1-5.

Kohonen, V. & Kaikkonen, P., Exploring new ways of in-service teacher education: an action research project, dans *European Journal of Intercultural Studies*, Utrecht, 1996.

Kristeva, J., *Strangers to ourselves*, New York: Columbia University Press, 1991.

Raasch, Albert, *Foreign language teaching for border regions – Preliminary study*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1999.

Raasch, Albert (éd.), *Foreign language teaching for border regions. Concepts, experiences, suggestions*, Saarbrücken: Universität des Saarlandes, 1999.

Ricoeur, P., *Le conflit des interprétations – Essais d'herméneutique*, Paris: Seuil, 1969.

Ricoeur, P., *Oneself as another*, Chicago and London: The University of Chicago Press, 1992.

Enseignement précoce des langues

Peter Doyé

1. Introduction

L'objectif de cette collection thématique est d'informer les lecteurs intéressés – enseignants, formateurs d'enseignants, décideurs, concepteurs de curriculum, auteurs de manuels et chercheurs – sur les activités du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) dans le domaine de l'apprentissage précoce des langues pendant la période allant de 1995 à 2000.

L'objectif particulier de ce compte rendu sera de résumer et d'évaluer ces activités et donc de rendre les résultats les plus importants facilement accessibles à un public aussi large que possible.

A une exception près, l'étude se concentrera sur des ateliers ayant eu lieu après l'achèvement du projet extensif du Conseil de l'Europe « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » (1989-1996). Les activités du Centre dans le domaine de l'apprentissage précoce des langues peuvent être considérées comme la suite et la conséquence du travail effectué dans le cadre de ce projet important, dont les résultats ont été présentés, discutés et acceptés à l'unanimité lors de la Conférence finale à Strasbourg en avril 1997. Les produits de ce projet ont fortement et positivement influencé le travail du Centre en fournissant une base solide pour toutes les activités consécutives. Ce fait est clairement reflété dans tous les rapports d'ateliers ayant été par la suite initiés et organisés par le CELV.

Conformément aux recommandations du Rapport final du Groupe de projet (Trim 1997), le CELV se charge de disséminer l'information, de poursuivre le travail en réseau et d'organiser des ateliers supplémentaires. Cinq ateliers ont eu lieu dans le domaine de l'apprentissage précoce des langues:

[numéro/année – titre de l'atelier, lieu, coordinateur, co-animateurs]

Note: Le CELV n'a pas attribué de numéro spécifique aux deux derniers ateliers, vu qu'il s'agissait d'ateliers régionaux. Pour me permettre de m'y référer plus aisément, je leur ai attribué les références 99A et 99B.

- 6/1995 – **Comprendre l'évolution professionnelle des enseignants du primaire, Graz:**
Marina Stros, Gail Ellis, Carol Read
- 1/1997 – **Vers des principes communs pour les curricula de LE européennes pour les enfants de 9 à 11 ans, Varsovie:**
Ewa Niezgodna, Peter Doyé, Opal Dunn, Stuart Simpson
- 1/1998 – **L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire - une préoccupation d'ordre international à mettre en œuvre dans des contextes nationaux, Graz:**
Maria Felberbauer, Peter Doyé, Hanna Komorowska
- 99A – **L'apprentissage précoce des langues vivantes: de la politique à la pratique, Reykjavik:**
Jacqueline Fridriksdóttir, Audur Torfadóttir, Jayne Moon, Randi Lothe Flemmen
- 99B – **L'apprentissage/enseignement précoces des langues vivantes (groupe d'âge 9–10 ans): les conditions du succès, Struga:**
Gilbert Dalgalian, Jean-Marc Caré, Peter Doyé, Lucija Cok

Dans notre étude, nous allons essayer de résumer et d'évaluer ces cinq ateliers et toutes les activités directement liées. Nous tenterons également de déterminer les résultats essentiels et les idées obtenues grâce à la coopération du groupe d'experts concernés.

2. Définition

Au début de notre étude, il semble nécessaire de clarifier la signification du terme « apprentissage précoce des langues ». Dans le passé, de nombreux malentendus se sont apparus lors de discussions internationales en raison du manque d'accord sur la signification exacte des termes centraux utilisés.

« Précoce » est un terme relatif et nécessite d'être défini. Comme ses équivalents dans d'autres langues (anglais « early », allemand « früh », italien « precoce »), le terme contient les composantes sémantiques de « se passer ou être fait avant le moment habituel ou prévu » (OALD, p. 350). La relativité de ce terme vient du fait que ce qui est habituel ou prévu dépend des utilisateurs et des contextes dans lesquels on l'utilise. Il n'est donc pas surprenant qu'au début de tous les ateliers, les participants aient senti la nécessité de définir ce terme.

Le point de référence évident était la pratique commune dans la plupart des systèmes éducatifs européens, où l'enseignement des langues vivantes commence ou commençait en général à l'âge de 10/11 ans, c'est-à-dire au début de l'éducation secondaire; comme la caractéristique essentielle de tous les programmes de réforme est de changer cette pratique et de commencer l'enseignement des langues vivantes avant cet âge, il semble opportun d'utiliser le terme « précoce » pour chaque moment ou phase avant la période habituelle de la pratique traditionnelle. Les participants se sont donc accordés pour utiliser ce terme en référence aux institutions éducationnelles à qui sont confiées et qui sont responsables de l'éducation des enfants avant l'entrée dans les écoles secondaires, c'est-à-dire les écoles primaires et pré-primaires. Heureusement, la signification de ces deux termes a été définie dès le début du Projet Langues Vivantes précédent, « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne », et le danger de se heurter à une nouvelle difficulté a donc pu être évité. Les spécialistes du Conseil de l'Europe sont parvenus à une entente selon laquelle le contenu de « primaire » couvre la période entre 5/6 et 10/11 ans et « pré-primaire » celle entre 3 et 5/6 ans (Doyé & Hurrell 1997), définitions qui sont à présent communément acceptées.

En conclusion, il est important de mentionner que les activités du CELV se sont jusqu'ici presque exclusivement concentrées sur l'apprentissage des langues dans les institutions éducationnelles et ont, par conséquent, négligé les questions et les problèmes se situant hors de ces contextes, par exemple au sein de la famille.

Ergo: l'apprentissage précoce des langues dans cette étude signifie l'apprentissage des langues dans les institutions éducationnelles du primaire et du pré-primaire.

Sans tenir compte de ces définitions, il faut mentionner que les cinq ateliers organisés par le CELV ont traité presque exclusivement de l'apprentissage des langues dans les institutions **primaires**, et se sont référés de temps en temps seulement à l'apprentissage des langues dans les institutions **pré-primaires**. En tenant compte de l'importance croissante de ces dernières dans la plupart des pays européens, le Centre devrait envisager la possibilité d'étendre ses efforts aux questions liées à l'apprentissage des langues dans le cadre de l'éducation **pré-primaire**.

3. Raisonnement

Lors de tous les ateliers pris en considération, les réflexions ont été entamées de manière implicite ou explicite avec la question fondamentale de la justification: pourquoi est-il désirable de commencer l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à un âge précoce? En raison de l'importance de la question et du rôle qu'elle a

joué dans les discussions des cinq ateliers, il est nécessaire que notre étude commence par traiter brièvement cette question.

La nécessité d'enseigner au moins une langue vivante à chaque citoyen européen est tellement évidente qu'il n'y a quasiment aucun doute quant à sa justification. La valeur libératrice du fait de sortir de sa propre culture et de sa propre langue a été reconnue il y a longtemps dans la philosophie éducationnelle et la compétence à communiquer dans plus d'une langue est devenue un postulat accepté de la théorie éducationnelle moderne. Par conséquent, tous les systèmes éducationnels nationaux en Europe offrent à leurs citoyens l'opportunité d'acquérir au moins une compétence communicative de base dans des langues autres que leur langue maternelle.

Mais pourquoi une telle acquisition doit-elle nécessairement faire partie de l'**éducation primaire**? Pourquoi l'apprentissage des langues vivantes doit-il devenir un élément constitutif du curriculum de toutes les écoles primaires européennes?

Les participants des cinq ateliers étaient suffisamment réalistes pour voir que, contrairement à l'acceptation générale de la nécessité de proposer des langues vivantes à tous les apprenants, aucun accord commun n'a jusqu'ici été obtenu au sein de la profession d'enseignant dans son ensemble concernant le souhait d'introduire l'apprentissage des langues vivantes comme un élément constitutif du curriculum des écoles primaires. De plus, un nombre assez élevé d'enseignants et d'éducateurs désirent s'en tenir aux pratiques plus anciennes qui consistent à commencer l'enseignement des langues vivantes en même temps que l'éducation secondaire.

Par conséquent, tout programme concernant l'enseignement des langues vivantes au niveau primaire doit contenir un raisonnement clair qui comprenne les principaux arguments théoriques issus des écoles pertinentes de la pensée. De tels arguments peuvent être regroupés dans quatre catégories et contiennent des éléments de quatre disciplines scientifiques:

- psychologie du développement;
- neurophysiologie;
- anthropologie;
- pédagogie.

3.1 Psychologie du développement

Dès le début des recherches dans ce domaine, les programmes d'étude ont contenu une grande quantité d'arguments psychologiques. Les chercheurs se sont tournés vers la psychologie du développement en tant que discipline directement concernée par les

changements dans les dispositions et le comportement humains, et ils ont voulu savoir ce que cette discipline pouvait offrir.

Arnold Gesell fut l'un des premiers psychologues à donner une réponse à la question concernant l'âge de l'introduction de l'apprentissage des langues vivantes dans le curriculum:

« Un jeune enfant avant l'âge de 10 ans prend plaisir à l'expérience linguistique. Il est prêt à apprendre, à écouter, à communiquer par les mots, dans des situations ludiques et dramatiques. Avec une motivation favorable, il est émotionnellement sensible à une deuxième ou même à une troisième langue. »

(Gesell 1956)

Alors que Gesell a accentué la disposition **émotionnelle** à l'apprentissage des langues vivantes, Frances Ilg insiste sur l'empressement **intellectuel** des jeunes enfants. Elle a décrit ces enfants comme « ayant une mentalité de groupe, communicatifs et réceptifs. A cet âge, où la communication et l'imitation sont à leur apogée, on peut, dans des conditions favorables, attendre de l'enfant qu'il apprenne une deuxième langue très vite » (Ilg 1956).

Lors des décennies suivantes, de nombreux psychologues éducationnels ont souscrit aux déclarations de Gesell et d'Ilg et reconnu l'existence d'une période critique dans le développement des êtres humains pendant laquelle l'acquisition des langues vivantes est particulièrement efficace. Selon leurs conclusions, cette période est définitivement avant l'âge de 10 ans (Cohen 1991) et, par conséquent, l'apprentissage des langues vivantes devrait commencer à l'école primaire. La plupart des participants semblent avoir compté sur ces déclarations. Lors d'au moins deux de ces cinq ateliers, les discussions ont mis pendant un certain temps l'accent sur la question: « comment l'enfant apprend » et ont tiré des conclusions similaires à celles mentionnées plus haut (Stros 1995; Fridriksdóttir 1999).

Il y a cependant également une opposition considérable à une telle argumentation de la part de psychologues qui l'appellent « simplistes ». Leur contre-argument est le suivant: les dispositions humaines à un certain âge ne peuvent par elles-mêmes déterminer quand une capacité telle que la compétence communicative dans une autre langue est la mieux acquise. Ces dispositions ont simplement la fonction de rendre une telle acquisition possible. L'environnement – principalement l'environnement éducationnel – est le facteur décisif final. Un représentant de cette position plus critique est le psychologue suisse Hans Aebli (Aebli 1974, p. 182).

Récemment, Singleton a de nouveau examiné les arguments issus de la psychologie du développement et il a mis les différentes positions en perspective. Il tire la conclusion que l'opinion **le plus jeune = le mieux** n'est supérieure à l'opinion **le plus âgé = le mieux** qu'avec une modification considérable, qui est: **le plus jeune = le mieux à long terme** (Singleton 1989).

3.2 Neuro-physiologie

Le deuxième argument est similaire au premier, mais il appartient à une autre discipline. Dans leur fameux livre, « Discours et mécanismes cérébraux » (1959), Penfield et Roberts postulent un calendrier biologique pour l'apprentissage des langues basé sur leur exploration du cerveau humain.

Ils rapportent que, dans certains cas de blessure, le cerveau humain d'individus plus jeunes que 9 ans guérit en général complètement. L'implication de ce phénomène est claire: la plasticité précoce du cerveau est un capital qui doit être exploité pour l'apprentissage d'une deuxième langue.

« Pour l'apprentissage des langues, le cerveau humain devient progressivement rigide et raide après l'âge de 9 ans ... Avant cet âge (...), un enfant est spécialiste dans l'apprentissage de la parole. »
(Penfield et Roberts 1959)

Des recherches postérieures ont soulevé certains doutes concernant cette thèse. Van Parreren maintient que l'argument physiologique est faible, parce qu'il ne prend pas en considération la possibilité que la plasticité précoce peut être compensée par les élèves plus âgés à l'aide de stratégies d'apprentissage plus développées (van Parreren 1976).

Ses critiques sont soutenues par un grand nombre d'études empiriques (par exemple, Ekstrand 1979). Ces auteurs nient l'existence d'un « âge optimal » pour commencer l'étude d'une langue vivante.

Larsen-Freeman et Long s'accordent pour dire qu'il y a des « contraintes biologiques concernant l'acquisition d'une deuxième langue », ce qui ne veut pas dire qu'après la période dite critique, l'apprentissage des langues doit nécessairement être inefficace (Larsen-Freeman et Long 1990).

3.3 Anthropologie

L'argument anthropologique a une meilleure base que les deux arguments précédents. Son point de départ est une caractéristique humaine fondamentale: l'ouverture des individus dès la naissance. Cette ouverture permet à l'individu d'acquérir une grande variété de normes sociales, culturelles et linguistiques. Pour le nouveau-né, tout est possible. Cependant, la socialisation pousse normalement l'individu dans une société, une culture et une langue données et l'ouverture originelle se perd pendant ce processus d'intégration et d'adaptation. Les habitudes se développent, se renforcent, se consolident et limitent l'infini potentiel. L'être humain originellement ouvert devient une personne monoculturelle, monolingue.

Certains anthropologues maintiennent que la tâche fondamentale de toute éducation est d'empêcher ce processus de restriction d'avoir trop d'effet sur les enfants. Ils argumentent que ce processus nécessaire – on pourrait l'appeler une fixation – ne peut aller jusqu'à empêcher l'individu d'expérimenter et de reconnaître d'autres manières de vivre et ils pensent que l'enseignement des langues vivantes est un bon moyen d'atteindre cet objectif. Une des idées centrales dans l'œuvre du philosophe allemand Wilhelm von Humboldt, qui considérait les différentes langues comme l'expression de différentes vues du monde, est que si l'être humain a besoin d'être capable de voir le monde de plus d'un point de vue, alors l'apprentissage de plus d'une langue est nécessaire. Récemment, les partisans de Humboldt ont adopté cet argument et postulé que l'étude des langues vivantes doit être utilisée de façon plus concrète en tant que moyen de reconstitution d'un point de vue pluraliste du monde.

Cette revendication est un argument implicite en faveur du commencement précoce de l'enseignement des langues vivantes, si on considère que le processus de fixation décrit plus haut est un processus continu et que, selon toute probabilité, on peut plus facilement éviter ses effets négatifs si on commence à combattre ces derniers plus tôt.

3.4 Pédagogie

L'argument énoncé ci-dessus contient certainement des aspects pédagogiques, mais il n'est pas un argument originellement éducationnel; les deux autres ne le sont pas non plus. Un argument éducationnel valable doit provenir de la situation actuelle des enfants européens et de la tâche attribuée à l'école qui consiste à les aider à développer les attitudes et les compétences dont ils ont besoin afin de maîtriser cette situation. Aussi valables que les trois arguments précédents puissent être, la déclaration selon laquelle l'introduction de l'apprentissage d'une langue vivante à l'école primaire est raisonnable au niveau psychologique, physiologique et anthropologique n'est pas

suffisante. Une telle introduction doit être également considérée comme nécessaire du point de vue éducationnel.

On a déjà écrit et dit beaucoup de choses à propos de cette nécessité éducationnelle et il suffira donc de résumer les idées principales et de les étayer avec une citation. La logique éducationnelle est la suivante:

Le monde a changé. Les enfants rencontrent de plus en plus souvent des membres d'autres communautés ethniques et linguistiques et ils doivent être prêts pour ces rencontres. Par conséquent, ils ont besoin assez tôt d'une compétence communicative dans une autre langue. Et si, comme le suggèrent les résultats psychologiques et physiologiques, les enfants possèdent les dispositions nécessaires concernant les compétences requises, les éducateurs ont alors l'obligation de les aider à acquérir une telle compétence.

Une citation de l'un des premiers grands protagonistes de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, H.H. Stern, qui a été cité maintes et maintes fois lors des ateliers, exprime cette logique tout à fait clairement:

« L'acquisition d'une langue vivante doit devenir une partie inhérente de l'alphabétisation de base de l'enfant au même titre que la lecture et l'écriture. L'argument est avancé que le point de vue traditionnel du primaire, qui considère l'éducation en tant qu'éducation vernaculaire, est irréaliste, car, même en utilisant la définition la plus étroite du bilinguisme, la moitié au moins de la population mondiale est bilingue; dans tous les cas, tout le monde vit dans un monde dans lequel on parle de nombreuses langues différentes et il n'est donc pas justifiable de créer par le biais de l'éducation un cadre rigidement monolingue. Si l'éducation doit refléter les réalités avec lesquelles nous devons vivre, d'autres langues et d'autres cultures devraient influencer l'enfant dès les premiers stades de l'éducation formelle. »

(Stern 1969, 26)

Un soutien additionnel en faveur de cet argument est dérivé d'une réflexion sur la fonction de l'éducation primaire. Dans la politique éducationnelle de la plupart des pays européens, l'école primaire est considérée comme une institution qui doit fournir les fondements de tout apprentissage consécutif. Les curriculum nationaux parlent d'*educación básica*, de *Grundbildung*, de *basis onderwijs* et ils assignent tous à l'école primaire la tâche de créer la base sur laquelle sera fondé l'apprentissage consécutif. Si l'enseignement des langues vivantes est accepté comme l'une des matières principales, ses fondements doivent également se trouver dans l'éducation primaire.

4. Questions-clés

En s'appuyant sur la compréhension commune du raisonnement énoncé, les participants ont discuté des sujets spécifiques de leur atelier respectif. Néanmoins, au-delà des intérêts spéciaux de chaque atelier, un certain nombre de questions-clés sont apparues maintes et maintes fois, qui peuvent être considérées comme la représentation des domaines essentiels de discussion dans le domaine de l'apprentissage précoce des langues. Elles sont principalement de nature organisationnelle et méthodologique et représentent donc la situation communément acceptée. La théorie éducationnelle en Europe a atteint un stade où la question n'est plus **si on peut**, mais **la façon selon laquelle on peut** enseigner et apprendre des langues vivantes au niveau du primaire.

La discussion se concentre sur six questions qui peuvent être exprimées sous forme de dichotomies, dont chacune représente une opposition théorique. En pratique, l'enseignement va souvent suivre un chemin qui se trouve quelque part entre les concepts opposés; les dichotomies peuvent néanmoins servir de pierres angulaires au cadre concernant les approches individuelles et elles peuvent aider les enseignants dans leur orientation.

Les six dichotomies sont:

Intégration	vs. Matières séparées
Cours systématique	vs. Enseignement occasionnel
Apprentissage des langues	vs. Conscience linguistique et culturelle
Compétence communicative	vs. Sensibilisation
Enseignant d'une classe	vs. Enseignant d'une matière
Partie du curriculum de base	vs. Activité optionnelle

4.1 Intégration vs. matières séparées

La première dichotomie renvoie à la **position** des langues vivantes dans le curriculum. Seront-elles intégrées dans les domaines existants du curriculum ou seront-elles traitées en tant que matières séparées? Les avantages de la deuxième solution sont qu'elle fournit un programme d'enseignement clairement définissable et linéaire, avec sa propre base de contenu et ses propres objectifs distincts. Elle a cependant l'inconvénient certain de séparer la langue vivante de toutes les autres matières d'enseignement et, par conséquent, de violer un principe important de l'éducation primaire: l'approche holistique de l'apprentissage. Les nombreux adeptes de cette approche préfèrent donc la première solution: une intégration qui permet aux enfants de relier la langue vivante aux concepts du monde qu'ils possèdent déjà ou qu'ils sont actuellement en train d'acquérir à l'aide de leur langue maternelle. Cette solution

permet à l'enseignant de faire différents liens: entre la langue vivante et pratiquement tous les autres domaines de l'apprentissage, que ce soit dans le domaine des mathématiques, des études sociales et environnementales, des arts expressifs ou l'étude de la langue maternelle. Dans sa version la plus forte, cet enseignement prend la forme d'un **enracinement**, dans le cadre duquel la langue vivante est insérée dans les matières traditionnelles chaque fois que cela est approprié. Elle n'est donc pas enseignée comme une matière supplémentaire, mais comme une dimension supplémentaire des matières déjà existantes.

Les participants des cinq ateliers du CELV se sont clairement exprimés en faveur de la solution intégrative.

4.2 Cours systématique vs. enseignement occasionnel

En ce qui concerne l'**organisation**, deux alternatives existent: soit aller systématiquement des éléments linguistiques de base aux éléments plus spéciaux, du facile au difficile, du simple au complexe, soit choisir une approche plus occasionnelle et enseigner la langue vivante chaque fois que la possibilité se présente.

Le modèle d'enracinement décrit plus haut a pour danger que la langue ne soit pas enseignée assez systématiquement. La progression est centrée sur les sujets et l'acquisition de la langue peut facilement devenir une chose accessoire. Il n'y a aucun corpus prédéfini concernant le contenu linguistique et aucune progression intégrée en terme de vocabulaire et de grammaire. De l'autre côté, l'organisation holistique de l'enseignement à l'école primaire est un atout certain et ne permet aucune domination des principes de progression d'un domaine particulier d'apprentissage.

La solution évidente semble être un compromis entre ces deux alternatives. Bien que cela soit difficile à accomplir, la meilleure solution serait une coordination des principes de progression basés sur le contenu et sur les langues. Les expériences de l'éducation bilingue en sont un bon exemple et l'enseignement des langues vivantes au niveau du primaire peut certainement profiter positivement d'une application de l'approche notionnelle-fonctionnelle proposée par le Conseil de l'Europe (van Ek 1986), qui entreprend une déduction logique des éléments linguistiques à apprendre à partir des notions et des fonctions que l'apprenant doit acquérir.

4.3 Apprentissage des langues vs. conscience linguistique et culturelle

La troisième dichotomie représente la **fonction** que l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire doit remplir. Doit-il être destiné à l'apprentissage des langues proprement dit ou doit-il servir à acquérir une conscience linguistique et

culturelle? Les partisans de la première alternative argumentent qu'une concentration sur la partie essentielle de l'enseignement des langues, c'est-à-dire la langue vivante, serait la plus bénéfique à l'égard des apprenants. Les partisans de la deuxième alternative maintiennent que la conscience linguistique et culturelle doit logiquement précéder l'apprentissage des langues, dont ils attribueraient donc la charge à l'éducation secondaire (voir aussi Hawkins 1981).

Dans la plupart des pays européens, on trouve une tendance à combiner les deux fonctions et à éviter la promotion d'une des alternatives aux frais de l'autre. Les experts – y compris ceux présents aux ateliers du CELV – semblent être d'accord que la relation étroite entre langue et culture interdit l'exclusion de l'une des deux et que la fonction de l'enseignement des langues vivantes ne peut par conséquent pas être uniquement la transmission des compétences linguistiques. L'enseignement doit essayer de contribuer à la tâche plus générale de la **compétence communicative interculturelle**. Cette compétence a au moins trois dimensions, la dimension pragmatique, la dimension cognitive et la dimension concernant l'attitude. Parram et Zarate parlent de

- savoir-faire (skills),
- savoir (knowledge),
- savoir-être (attitudes),

et ils suggèrent que tout enseignement des langues vivantes doit comprendre ces trois dimensions (1997). Cette proposition générale s'applique naturellement à l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en particulier (Doyé 1999). Dans le cadre des premiers projets, les enseignants des écoles primaires se sont concentrés sur le développement de la compétence linguistique de leurs élèves. Leur objectif était un certain niveau de performance concernant les compétences fondamentales comme la compréhension orale et l'expression et, plus tard, la compréhension écrite et la rédaction; cela était considéré comme satisfaisant si l'élève était capable de produire des phrases bien formées dans la langue étrangère et de comprendre de telles phrases. Peu ou aucune attention n'a été accordée aux dimensions cognitive et en rapport avec l'attitude. Cependant, une meilleure compréhension de la compétence communicative et les changements dans la réalité politique de notre monde moderne ont mené à un concept différent des fonctions de l'enseignement des langues vivantes au niveau du primaire.

Pour beaucoup de jeunes enfants, le contact avec des membres d'autres cultures n'est plus un événement qui arrivera peut-être dans le futur lointain, mais une possibilité immédiate dans leur vie actuelle. Ils rencontrent réellement des gens d'une culture étrangère avec une langue étrangère et doivent par conséquent apprendre à affronter les

situations se présentant suite à ces rencontres. La tâche de l'école et de l'enseignement des langues vivantes en particulier est de les aider lors de leur apprentissage, c'est-à-dire dans l'acquisition des compétences, des connaissances et des attitudes nécessaires. C'est seulement à travers cette approche unifiée que les enseignants à l'école primaire peuvent contribuer à l'éducation interculturelle de leurs élèves.

4.4 Compétence communicative vs. sensibilisation

Les **objectifs** de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire doivent être pris en compte en relation étroite avec les fonctions acceptées de cet enseignement. Deux options opposées sont discutées et mises en pratique dans différents systèmes éducationnels: la promotion des compétences communicatives jusqu'à un niveau de base bien défini et la sensibilisation à la langue en général et à la langue (les langues) à apprendre en particulier.

Les partisans de la première option considèrent l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire comme le stade initial d'un processus continu d'apprentissage dont l'objectif est de fournir une base solide aux compétences communicatives. Ce processus bénéficie de l'empressement des jeunes apprenants à s'engager dans différentes activités linguistiques et il en profite pour établir une fondation étroite et solide pour le futur apprentissage. Selon les expériences effectuées – dans des conditions favorables, cette approche peut fournir des résultats tangibles: les jeunes apprenants ont acquis des compétences communicatives orales et auditives de base considérables et ont, par conséquent, profité d'une supériorité durable par rapport aux autres, qui ont commencé leur première langue vivante à l'école secondaire. Une des conditions de cette supériorité est, bien sûr, la **continuité**. L'enseignement au niveau secondaire doit être conçu et pratiqué comme une deuxième phase de l'instruction qui se base sur les performances obtenues lors de la première. Les apprenants ne doivent en aucun cas être traités comme des débutants. Chaque fois que, lors de projets passés, l'expérience linguistique des apprenants au niveau du primaire a été méprisée, cela a eu un effet fortement démotivant. Un tel effet ne peut être évité qu'à travers une coopération étroite entre les enseignants des écoles primaires et ceux des écoles secondaires.

Le besoin de continuité est beaucoup moins important avec l'autre option. L'objectif principal étant de sensibiliser l'enfant à la nature des langues et au phénomène linguistique en général, et non de maîtriser déjà des représentations de base dans des langues spécifiques, l'école secondaire n'a pas besoin de bâtir sur une compétence quelconque de l'apprenant acquise précédemment.

Se restreindre à la sensibilisation et éviter l'apprentissage des langues proprement dit a néanmoins des désavantages sérieux. Ce procédé néglige le potentiel et l'empressement du jeune apprenant concernant l'apprentissage des langues et ne prend pas en compte le fait qu'il est souhaitable au niveau social que beaucoup de citoyens acquièrent une compétence communicative de base dans (au moins) une langue vivante à un stage précoce. La majorité des participants des cinq ateliers du CELV ont donc favorisé la compétence communicative en tant qu'objectif dominant.

4.5 Enseignant d'une classe vs. enseignant d'une matière

A l'école primaire, l'enseignant d'une classe (institutrice) est un éducateur responsable de l'éducation d'une classe entière d'apprenants et il leur enseigne par conséquent toutes les matières. Mettre à la charge de cette personne l'enseignement également des langues vivantes a un avantage évident: elle peut intégrer le nouveau domaine d'apprentissage dans le curriculum beaucoup mieux que l'enseignant d'une matière qui rencontre les élèves deux ou trois fois par semaine pour leur enseigner la langue vivante et rien d'autre. En utilisant ce dernier modèle, il est plus facile d'intégrer les approches holistiques concernant l'apprentissage.

La raison pourquoi, malgré toute plausibilité, beaucoup d'autorités éducationnelles hésitent à appliquer le modèle d'enseignant d'une classe est qu'ils considèrent l'enseignement des langues vivantes comme une matière si spéciale qu'ils ne veulent pas la confier à une personne pouvant avoir une bonne formation générale, mais aucune préparation spéciale concernant les exigences extrêmement complexes de l'enseignement des langues vivantes. Par conséquent, la pratique commune dans de nombreux pays est d'employer des enseignants spéciaux, le plus souvent issus des écoles secondaires, pour enseigner la langue vivante. Le fait que la plupart d'entre eux n'ait pas de qualifications concernant l'enseignement au niveau du primaire est considéré comme moins important que le fait qu'ils aient une préparation approfondie dans leur discipline particulière. En pratique, cela est néanmoins tout aussi important. Ces spécialistes trouvent souvent difficile de communiquer convenablement avec les jeunes enfants et d'adopter leur enseignement aux conditions de l'école primaire. La solution évidente est d'organiser des cours d'études combinant l'enseignement au niveau du primaire avec la pédagogie des langues vivantes. On manque d'enseignants bien qualifiés dans les deux domaines. En tant que spécialistes de l'école primaire, ils connaissent les conditions et le cadre dans lesquels, en tant que spécialistes des langues vivantes, ils peuvent intégrer la langue et la culture d'autres pays.

Néanmoins, une application rigoureuse de ce modèle d'enseignant d'une classe signifierait que tous les enseignants du primaire devraient être également qualifiés pour l'enseignement des langues vivantes et des doutes sérieux concernant les avantages

d'une telle disposition ont été évoqués. Ces doutes ont mené quelques critiques à adopter la conclusion radicale en terme de conséquences qui consiste à abandonner l'idée d'un enseignant complet, compétent dans tous les domaines de l'enseignement au niveau du primaire, et à le remplacer par un modèle plus différencié. Le concept des *moduli didattici* tel qu'il est pratiqué dans de nombreuses écoles primaires italiennes est le résultat de réflexions de ce type (Torchio 1999). Un *modulo didattico* consiste en un groupe de trois enseignants à qui sont attribuées deux classes étroitement liées dans lesquelles ils travaillent en équipe. En plus de l'établissement de nouvelles relations sociales entre les enseignants (enseignement en groupe) et entre les apprenants et les enseignants (les enfants peuvent se référer à trois enseignants au lieu d'un seul), le nouvel arrangement offre des avantages clairs en terme de compétences de l'enseignant. Le modèle combine de façon intelligente les qualités positives des deux options originales: les apprenants ont des contacts étroits avec un petit groupe de « figures de référence » qui sont responsables ensemble de leur progrès éducationnel et ils profitent de la compétence unie des trois enseignants qui – ayant appris intensivement deux matières chacun – fournissent la compétence nécessaire dans six domaines d'enseignement. En pratique, cela signifie que l'enseignement des langues vivantes peut être introduit à l'école primaire même si un tiers seulement des enseignants sont qualifiés à enseigner les langues vivantes.

4.6 Partie du curriculum de base vs. activité optionnelle

La sixième dichotomie est la moins discutable de toutes, car le besoin d'englober la/les langue(s) vivante(s) dans le curriculum de base est très fort: si l'enseignement des langues vivantes est d'une si grande importance, comme suggéré plus haut, il doit devenir une partie du curriculum; s'il offre l'une des expériences éducationnelles essentielles de l'élève à l'école primaire, alors il doit être intégré dans le cours obligatoire d'études de tous les apprenants.

Le mot anglais « *core* » vient du mot latin *cor* qui signifie « cœur ». Appliqué au curriculum, il comprend les types d'expériences considérés comme étant au cœur de l'apprentissage de tous les élèves afin de développer les compétences nécessaires dans leur société. La logique est claire: une compétence communicative interculturelle est nécessaire pour vivre dans la société moderne. On peut l'acquérir à travers l'enseignement des langues vivantes. Par conséquent, cet enseignement doit faire partie du curriculum de base.

Cette logique n'est pas nouvelle. Elle est dès le début naturelle dans les ouvrages des protagonistes de l'apprentissage précoce des langues vivantes (par exemple, Stern 1969) et elle est présente dans tous les documents pertinents des années 1990 (par exemple, Felberbauer & Heindler 1995). Le seul argument possible en faveur de faire

de l'enseignement des langues vivantes une activité optionnelle est le fait que les autorités de tout pays démocratique devraient laisser autant de décisions éducationnelles que possible à la discrétion des parents. Si l'enseignement des langues vivantes fait partie du curriculum de base, les autorités – selon les règles – doivent le rendre obligatoire. Alors, les parents n'ont plus la liberté de leurs choix. Dans ce cas-là, les enfants doivent participer et il n'y a plus de liberté de choix pour les parents.

Cet argument mérite du respect, mais il peut aussi être facilement réfuté. Le danger existe que les parents qui sous-estiment le potentiel de leurs enfants s'effarouchent à l'idée de tout domaine d'apprentissage optionnel. Ils veulent que leurs enfants se concentrent sur les matières « vraiment importantes » et si la langue vivante ne fait pas partie de ces dernières, ces enfants n'ont pas l'occasion d'y participer. Par conséquent, les autorités éducationnelles qui croient en l'importance de l'enseignement des langues vivantes en primaire devront faire de ce dernier une partie intégrante du curriculum à ce niveau.

Les cinq ateliers se sont déclarés très fortement en faveur de l'intégration de l'apprentissage précoce des langues dans le curriculum de base des écoles primaires.

5. Questions spécifiques

Contrairement à la section précédente, celle-ci traitera séparément des cinq ateliers du CELV et d'un aspect de l'apprentissage précoce des langues qui a été au centre de l'atelier concerné ou qui y a joué un rôle important. La raison de cette procédure est le fait que, les participants s'étant concentrés intensivement sur cet aspect particulier de l'enseignement des langues vivantes et l'ayant discuté en détail, ils ont tiré des conclusions ayant une signification particulière pour cette étude.

5.1 Atelier 6/95: principes du développement des enseignants pour l'école primaire

Cet atelier s'est occupé premièrement d'une philosophie opportune du **développement des enseignants**. L'atelier a utilisé cette expression comme un terme général couvrant les termes plus controversés de **formation des enseignants et d'éducation des enseignants**. L'atelier a pris note des deux approches très différentes exprimées par les deux termes ci-dessous: la formation des enseignants conçue comme un processus purement pratique et l'éducation des enseignants comme un processus plus complet englobant une grande quantité de théories solides, ainsi que de travaux pratiques (Stros 1995, 6).

Les participants ont bien accueilli le passage récent de la formation des enseignants à l'éducation des enseignants « qui reflète la reconnaissance du fait qu'un enseignement efficace implique non seulement des compétences dans un groupe particulier de comportements, mais aussi des processus cognitifs d'un niveau plus élevé » (Stros 1995, 5). Ils ont de cette façon exprimé leur conviction que le futur développement des enseignants dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes devrait englober à la fois les connaissances et la réflexion théoriques et l'expérience pratique. Ils ont aussi consacré une partie de leur travail à la relation optimale entre théorie et pratique dans l'éducation des enseignants et sont arrivés à la conclusion que toutes les décisions dépendent du rôle attribué par la société à la profession d'enseignant. Si l'enseignant idéal est un praticien réflexif, alors son éducation doit être « basée sur la salle de classe » et « guidée par la théorie » – peu importe si, dans des contextes spécifiques, il est considéré comme le directeur de l'apprentissage, le concepteur de tâches, le catalyste, l'assistant ou le conseiller (Stros 1995, 6).

Un grand nombre de conséquences pratiques de la philosophie présentée plus haut ont été discutées lors de l'atelier 6/95. Par exemple: une section a été consacrée respectivement au rôle particulier de l'observation d'enseignant, à la programmation des leçons et à la gestion des salles de classes (Stros 1995, 10, 11 et 15).

5.2 Atelier 1/98: la structure et le contenu de l'éducation des enseignants

L'éducation des enseignants a également été l'un des principaux centres d'intérêt de cet atelier, bien que les discussions se soient ici plutôt concentrées sur sa structure et sur son contenu. Les participants ont accepté comme point de départ la déclaration souvent mentionnée selon laquelle la première condition pour l'introduction de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire est la disponibilité d'enseignants qualifiés de manière adéquate. Que ces enseignants se soient qualifiés par le biais d'études initiales à l'université ou dans une école supérieure, de mesures de formation continue ou – de préférence – par l'intermédiaire des deux, est moins important qu'une structure et qu'un contenu adéquats concernant les programmes respectifs (Felberbauer 1998, 3).

Comme mentionné à la section 4.5, on a besoin d'enseignants qui soient des **spécialistes** en même temps **en éducation au niveau du primaire et en pédagogie des langues vivantes**. En tant que spécialistes de l'école primaire, ils seront familiers avec les conditions et le cadre dans lesquels, en tant que spécialistes des langues vivantes, ils peuvent intégrer la culture et la langue d'un autre pays. Afin de répondre aux conditions résultant d'un tel concept, les participants ont choisi comme étant le plus approprié le bien connu Modèle de Prague (Doyé 1999), car il contient tous les éléments qui sont considérés comme les composantes indispensables d'un solide programme d'éducation des enseignants dans le domaine de l'enseignement précoce

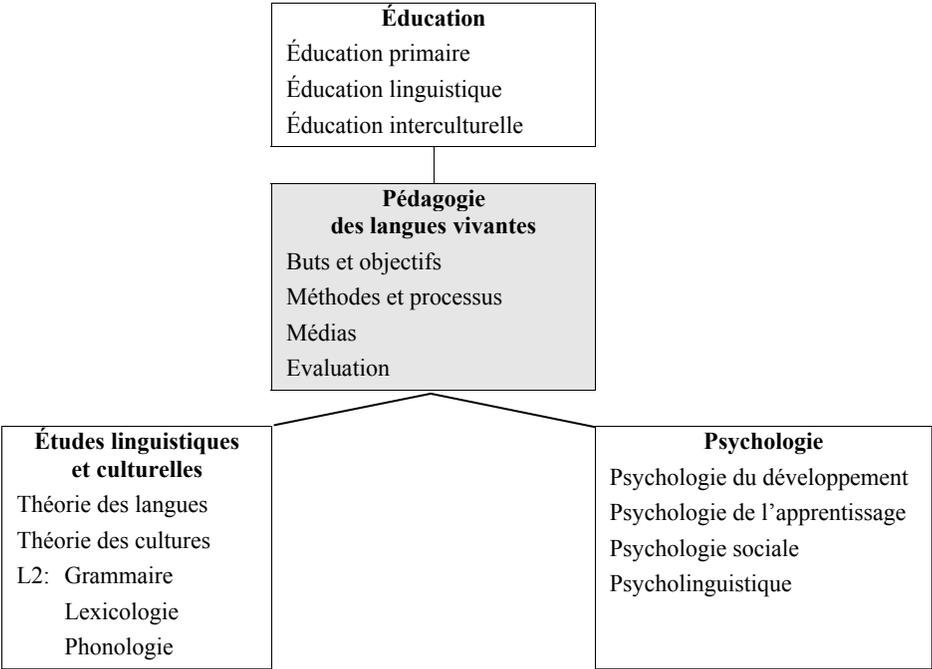
des langues vivantes. Ce modèle contient quatre disciplines: pédagogie des langues vivantes, éducation, études linguistiques et culturelles et psychologie.

Dans ce diagramme, la **pédagogie des langues vivantes** occupe la position centrale. Etant la discipline dont l'intérêt immédiat est l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes, elle mérite de devenir le point central d'étude de ceux prévoyant de travailler dans ce domaine. Ils doivent concentrer leur préparation professionnelle sur une exploration et une explication des buts et des objectifs, des méthodes et des processus, des ressources et médias et des formes d'évaluation de l'enseignement des langues vivantes au niveau du primaire. La pédagogie des langues vivantes n'est cependant pas indépendante des autres disciplines. Elle a besoin de coopérer avec les sciences voisines qui traitent tout particulièrement:

- des processus éducationnels en général;
- des objets de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes;
- des caractéristiques de l'apprenant et de l'enseignant.

Ces disciplines sont donc placées dans notre modèle autour de la pédagogie des langues vivantes.

Le Modèle de Prague



L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes étant une partie du processus général d'enseignement, la pédagogie des langues vivantes a besoin d'être assistée par l'**éducation générale**. Les étudiants de cette discipline développent les concepts de base et les théories fondamentales de l'enseignement que les enseignants en langues vivantes doivent eux aussi étudier, afin d'élaborer une théorie concernant leur propre travail éducationnel – avec des spécifications dans les aspects les plus importants: éducation linguistique et éducation interculturelle. Une bonne connaissance des objets de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes est bien entendu nécessaire; ces connaissances font partie de la catégorie intitulée **études linguistiques et culturelles**. Cette branche d'études comprend les théories des langues et des cultures et des informations sur les caractéristiques de la langue-cible: grammaire, lexicologie et phonologie. Elle comprend aussi des connaissances fondamentales concernant les pays dans lesquels la langue-cible est parlée en tant que langue maternelle et des connaissances sur la relation entre sa propre culture et la culture-cible. Enfin et surtout, les futurs enseignants en langues vivantes ont besoin de bien connaître et de comprendre les idées et les comportements des jeunes auxquels ils vont enseigner; ce qui signifie qu'ils doivent apprendre la **psychologie**. Au sein du large domaine qu'est la psychologie, ils devraient se concentrer sur l'exploration du développement humain – le développement de l'enfant en particulier, sur l'étude des différentes formes d'apprentissage et sur l'investigation des relations des enfants avec d'autres personnes, avec des groupes de personnes et avec la société en général. (Felberbauer 1998, 25)

5.3 Atelier 1/97: la dimension interculturelle de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire

L'aspect interculturel de l'enseignement des langues vivantes a joué un rôle important lors de cet atelier. Un des arguments avancés a été que, tout enseignement et apprentissage des langues contenant du fait de la nature même de ses objectifs et de ses contenus une dimension interculturelle, cette dimension doit être également prise au sérieux au niveau du primaire. Les participants se sont accordés sur ce point de vue et se sont montrés en faveur de l'argumentation décrite dans notre section 4.3 (voir plus haut). Leur conclusion a été la suivante:

« Les curricula concernant l'enseignement des langues vivantes en primaire doivent prendre en compte toutes les composantes possibles de la compétence communicative. Elles ne peuvent se réduire à la promotion des compétences verbales, mais doivent fournir un enseignement de la capacité interculturelle de base. Cela signifie qu'elles doivent dès le début comprendre la dimension interculturelle. »

(Niezgoda 1997, 11)

Les participants étaient néanmoins également conscients du fait qu'il existe toujours une opposition considérable à la réorientation proposée. Celle-ci trouve son origine dans la crainte que l'orientation vers la compétence communicative interculturelle, qui incorpore les trois dimensions, puisse être au-dessus des capacités d'un élève du primaire et que ces enfants puissent être incapables de développer les attitudes prévues et de digérer l'information nécessaire. Cette crainte a été prise au sérieux, mais elle a été finalement rejetée.

La discussion a commencé à partir de la fameuse hypothèse de Bruner selon laquelle « toute matière peut être enseignée efficacement et de façon intellectuellement honnête à tout enfant à tout stade de développement » (1962, 33). Bruner admet que cette hypothèse est audacieuse, mais il souligne également qu'aucune preuve n'a été présentée jusque-là pour la contredire. Il argumente que, dans la plupart des matières scolaires, les élèves et les enseignants sont confrontés à des domaines plutôt larges d'apprentissage et que, dans tous les cas, la sélection et la gradation des contenus actuels doivent être réalisées conformément aux capacités des apprenants. En ce qui concerne l'éducation interculturelle des élèves du primaire, cela signifie que les tâches données et les expériences offertes doivent être sélectionnées en fonction du stade de développement des apprenants. Les tâches données et les expériences offertes peuvent être exigeantes du point de vue cognitif pourvu qu'elles soient concrètes; elles peuvent être complexes du point de vue émotionnel pourvu qu'elles résultent de l'expérience; elles peuvent être exigeantes du point de vue pratique pourvu qu'elles soient arrangées de manière systématique. Si ces conditions sont néanmoins remplies, c'est-à-dire si l'enseignement des langues vivantes est pratiqué de manière **adaptée à l'apprenant**, le risque qu'il puisse surcharger le jeune enfant est considérablement diminué.

5.4 Atelier 99A: adaptation à l'apprenant

L'adaptation à l'apprenant a également été l'un des sujets centraux de l'atelier 99A. Les participants « ont identifié les caractéristiques et les aptitudes que l'enfant apporte dans la classe de langues vivantes » et ils ont considéré « le type de conditions qu'il faudrait créer afin que les enseignants puissent profiter des capacités naturelles de l'enfant » (Fridriksdóttir 1999, 3).

A cet effet, l'atelier 99A a mis l'accent sur l'une des conditions essentielles pour le succès de l'apprentissage et de l'enseignement précoces des langues. Les tâches de l'enseignement des langues ne peuvent être accomplies que si les enseignants réussissent à faire correspondre les capacités des enfants aux exigences de l'apprentissage des langues vivantes. Il s'agit principalement de faire le bon choix: en terme d'objectifs, de contenus, de méthodes et de supports. *Languages and children: making the match* est le titre du manuel bien connu de Curtain et Pesola (1994). Il

présente le mieux les tâches auxquelles est confronté tout enseignant voulant aider les enfants à obtenir une solide compétence communicative interculturelle.

Ceci est cependant une tâche difficile et elle a besoin d'une préparation très soignée. Le concept même d'adaptation à l'apprenant est souvent mal compris. Lors d'une étude récente, Kubanek-German a révélé la fausse interprétation nuisible de ce concept dans un grand nombre de projets dans le domaine des langues vivantes en primaire (1996). En essayant de ne pas surcharger les enfants, les enseignants vont trop loin et ils simplifient trop leurs tâches. Ils veulent rendre la matière nouvellement introduite aussi acceptable et facile à apprendre que possible et ils sous-estiment les capacités de leurs jeunes apprenants. Ils négligent les dispositions cognitives des élèves du primaire à l'égard des informations linguistiques explicites, ainsi que leur empressement à s'occuper de personnes et d'objets étranges et inconnus pour eux, en d'autres mots: à s'occuper de cultures étrangères. Les participants de l'atelier 99A ont admis le bien-fondé des critiques de Kubanek-German. L'adaptation à l'apprenant ne signifie pas que seules les matières facilement accessibles sont traitées, mais que les contenus nécessaires du point de vue éducationnel sont traités de façon adéquate au développement des enfants.

5.5 Atelier 99B: diversification

Cet atelier a eu un caractère exceptionnel. Il s'agissait d'un atelier régional avec un objectif et un sujet très spécifiques décrits et commentés en détail par Gilbert Dalgalian (voir son rapport). Les participants étaient issus d'un seul pays: « l'ex-République yougoslave de Macédoine ». Le désavantage évident du manque d'internationalité était cependant compensé par le fait que les participants représentaient quatre langues-cibles différentes: l'anglais, le français, l'allemand et le russe (Dalgalian 1999, 1). Cette constellation s'est révélée être un avantage lorsque les membres de chaque groupe ont ressenti la nécessité de justifier leur décision d'enseigner la langue de leur choix aux enfants en « ex-République yougoslave de Macédoine ». Cela a ensuite entraîné la question générale d'une justification adéquate pour l'enseignement d'une langue particulière au niveau du primaire. Bien que cette question ne soit pas apparue à l'ordre du jour officiel de l'atelier, elle est longtemps restée à l'esprit des enseignants spécialement intéressés et elle a été discutée assez intensément en petits groupes.

De telles discussions devraient être poursuivies. En général, le problème du choix de langues particulières pour les écoles primaires est évité à cause de ses implications politiques. C'est cependant un vrai problème pédagogique et il mérite d'être discuté ouvertement et rationnellement. La politique officielle du Conseil de l'Europe tend à la **diversification**, mais aucun critère n'a été développé qui pourrait faciliter les décisions dans les contextes concrets. Par conséquent, il est traditionnellement considéré comme

naturel que la langue à enseigner dans les écoles primaires européennes soit l'anglais; ce besoin ne devient cependant pas nécessairement la règle. Il y a bien sûr de nombreux arguments en faveur du choix d'une langue globale comme l'anglais que beaucoup d'enfants dans tous les pays européens parleraient et comprendraient. Une décision en faveur de l'anglais comme deuxième langue pour tout le monde a cependant aussi ses inconvénients. Cette langue pourrait facilement devenir une *lingua franca* détachée de toute racine culturelle et ne serait donc pas adaptée à l'éducation interculturelle. Les décideurs devraient donc toujours prendre en considération le fait qu'il y a au moins trois catégories de langues parmi lesquelles ils peuvent choisir: une langue globale, la langue d'une culture voisine et la langue d'une minorité fortement représentée dans le pays respectif.

Il n'y a eu, bien sûr, ni assez d'opportunité, ni suffisamment de temps pour discuter en détail de telles questions. L'atelier de Struga a cependant soulevé cette question qui attend d'être examinée plus avant.

6. Recommandations concernant de futures activités

Au cours de notre résumé, il est devenu évident que les activités du CELV lors des cinq premières années de son existence ont permis de tirer un grand nombre de conclusions appréciables dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement précoces des langues, mais aussi qu'elles ont laissé quelques lacunes évidentes. Plusieurs questions importantes n'ont pas du tout été traitées et quelques autres n'ont pas pu être suffisamment traitées lors de tous les ateliers. Le grand avantage d'une étude comme celle-ci est la mise en évidence d'un tel desideratum. Même si ce serait trop demander que le Centre développe un système complet qui traiterait de **tous** les sujets pertinents d'un domaine particulier, il serait très bénéfique si les **questions essentielles** de chaque domaine pouvaient être comprises dans de futures activités. Le rôle de meneur que le CELV commence à jouer dans l'enseignement des langues vivantes serait renforcé si ses activités pouvaient dans l'avenir être systématisées.

Ceci n'est en aucun cas uniquement un appel aux dirigeants du CELV, mais une invitation aux coordinateurs potentiels d'ateliers. En général, les suggestions concernant des ateliers particuliers viennent d'experts dans le domaine concerné. De telles personnes pourraient être encouragées à s'impliquer dans des sujets qui, jusqu'ici, n'ont pas reçu l'attention méritée. Quels sont ces sujets?

La liste suivante de desiderata est certainement dans une certaine mesure subjective, mais elle est une conséquence logique de notre résumé et le souhait de traiter les cinq thématiques proposées ne peut guère être nié.

6.1 Apprentissage des langues dans les institutions éducationnelles pré-primaires

Comme nous l'avons déclaré dans notre introduction, les activités du CELV ont traité jusqu'ici presque exclusivement de l'école primaire et un examen de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans les institutions pré-scolaires serait très certainement nécessaire.

6.2 Education interculturelle

Ce sujet apparaît à l'ordre du jour de trois ateliers sur les cinq et a fait l'objet d'une grande attention de la part de tous les participants. Il s'agit cependant d'un sujet d'une grande complexité et sa relation avec l'apprentissage des langues vivantes n'est pas encore suffisamment claire. Si l'éducation interculturelle est conçue comme l'un des constituants principaux de tout enseignement, alors l'enseignement des langues vivantes peut être intégré sous ce titre général, comme cela a déjà été proposé plusieurs fois. Les implications d'une telle action n'ont cependant pas encore été examinées. Même le sinon très rigoureux *Cadre européen commun de référence* n'a pas offert jusqu'ici de solution convaincante et une initiative de la part du CELV pourrait fortement aider, spécialement en ce qui concerne les écoles primaires.

6.3 Continuité

Ce sujet est très urgent. Les enseignants et les concepteurs de curriculum en matière de langues européennes devront trouver une solution au problème de la manière dont l'apprentissage des langues au niveau du primaire peut être lié efficacement à l'apprentissage au niveau du secondaire. Jusqu'ici, il y a très peu de coopération entre les enseignants des écoles primaires et secondaires. Par conséquent, la transition d'un système à l'autre est souvent difficile. Il est communément reconnu que les enseignants de l'école secondaire doivent baser leur travail dans le domaine des langues vivantes sur les fondations mises en place à l'école primaire; pour ceci, ils doivent cependant être bien informés de ce qui a été obtenu dans le cadre de ces écoles. Ce sujet est donc étroitement lié au suivant.

6.4 Evaluation

L'école secondaire ne peut accomplir son obligation de poursuivre le travail réalisé antérieurement que si l'enseignement et l'apprentissage à l'école primaire sont proprement évalués. Par conséquent, les enseignants du primaire doivent abandonner leur répugnance à formuler des objectifs clairs et précis qui sont les conditions préalables à tout type d'évaluation. Cette répugnance trouve en général son origine

dans la crainte que la mise en œuvre de tels objectifs puisse dégrader l'enseignement des langues vivantes en primaire au rang de pur précurseur de l'éducation secondaire et qu'elle détruise son caractère particulier centré sur l'enfant, holistique et ludique. Les futures recherches méthodologiques devront montrer que cette crainte est sans fondement et que l'approche caractéristique est tout à fait compatible avec des objectifs clairs et donc avec une évaluation appropriée.

6.5 Diversification

Comme nous l'avons déclaré plus haut, il s'agit d'un sujet délicat à cause de ses implications politiques. Il faut pourtant en discuter et il peut être discuté de manière raisonnable. Le fait que le Conseil de l'Europe ait déclaré le plurilinguisme comme l'un de ses objectifs principaux a indirectement facilité une discussion rationnelle sur la diversification. Si, dans l'avenir, deux langues vivantes (au moins) sont proposées à chaque jeune Européen pendant son parcours scolaire – dont l'une au niveau du primaire et l'autre au niveau du secondaire, alors la décision à prendre n'est plus seulement une question de simple préférence (quelle langue est préférée à quelle autre?), mais de priorité (laquelle des deux langues choisies sera la première et laquelle la deuxième?). Et si des critères valables de sélection sont développés, les décisions à prendre dans des contextes particuliers deviennent moins compliquées. Un atelier traitant de ce sujet précis aurait une grande importance théorique et pratique.

7. Références

Aebli, Hans, Die geistige Entwicklung als Folge von Anlage, Reifung, Umwelt und Erziehungsbedingungen, dans Roth, Heinrich (éd.), *Begabung und Lernen*, Stuttgart: Klett, 1974. 151-191.

Bruner, Jerome, *The process of education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1962.

Byram, Michael et Zarate, Geneviève, *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

Cohen, Rachel, Apprendre le plus jeune possible, dans Garabédian, M. (éd.). Enseignement/Apprentissage précoce des langues, *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, 1991.

Curtain, Helena et Pesola, Carol Ann, *Languages and children – Making the match*, New York: Longman, 1994.

Dalgalian, Gilbert, *L'apprentissage/enseignement précoces des langues vivantes (groupes d'âge: 9-10 ans): les conditions de succès*, Rapport de l'atelier 99B, Graz: Centre europe, 1999.

Doyé, Peter, *The intercultural dimension. Foreign language education in the primary school*, Berlin: Cornelsen, 1999.

Doyé, Peter et Hurrell, Alison (éds.), *Foreign language learning in primary schools*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

Ekstrand, Lars, *Early bilingualism: Theories and facts*, Lund: University Press, 1979.

Felberbauer, Maria, *Foreign language education in primary schools*, Rapport de l'atelier 1/98, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1998.

Felberbauer, Maria et Heindler, Dagmar, *Foreign language education in primary schools*, Rapport de l'atelier 8B, Strasbourg, 1995.

Fridriksdottir, Jacqueline, *Early language learning: From theory to practice*, Rapport de l'atelier 99A, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1999.

Gesell, Arnold, Developmental trends in language behavior, *FL Bulletin* 49, 1956, 6-9.

Hawkins, Eric, *Modern languages in the curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

Ilg, Francis, Childhood and second language learning, *FL Bulletin* 49, 1956, 1-4.

Kubanek-German, Angelika, *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Zur Entwicklung eines Leitbegriffs früh beginnender fremdsprachlicher Lehre*, Katholische Universität Eichstätt, 1994.

Larsen-Freeman, Diane et Long, Michael H., *An introduction into second language acquisition research*, London & New York: Longman, 1990.

Niezgoda, Ewa, *Towards common principles for European FL curricula for children of 9 to 11*, Rapport de l'atelier 4/97, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1997.

Penfield, Wilder et Roberts, Lamar, *Speech and brain mechanisms*, Princeton: University Press, 1959.

Singleton, David, *Language acquisition. The age factor*, Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

Stern, H.H., *Languages and the young school child*, Oxford: OUP, 1969.

Stros, Marina, *Understanding teacher development for primary schools*, Rapport de l'atelier 6/95, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1995.

Torchio, Luigi, Potenzialità educativo-didattiche dell'organizzazione della scuola elementare a moduli, dans Riccò, Antonio and Sandfuchs, Uwe (éds.), *Moduli didattici*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999.

van Ek, Jan, *Objectives for foreign language learning*, Volume I: Scope, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1986.

van Parreren, Carel, The psychological aspects of the early teaching of modern languages, *IRAL* 14, 135-142.

8. Bibliographie

Lectures recommandées

Blondin, Christiane *et al.* (éds.), *Foreign languages in primary and pre-school education. A review of recent research within the European Union*, London: CILT, 1998.

Curtain, Helena et Pesola, Carol Ann, *Languages and children – Making the match*, New York: Longman, 1994.

Doyé, Peter, *The intercultural dimension. Foreign language education in the primary school*, Berlin: Cornelsen, 1999.

Driscoll, Patricia et Frost, David (éds.), *The teaching of modern languages in the primary school*, London & New York: Routledge, 1999.

Johnstone, Richard, Early language learning, dans Byram, Michael (éd.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London & New York: Routledge, 2000.

Met, Myriam (éd.), *Critical issues in early second language learning*, New York: Scott Foresman – Addison Wesley, 1998.

Stern, H.H., *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford: OUP, 1987.

Documents de travail du Conseil de l'Europe

Dalgalian, Gilbert, *L'introduction des langues européennes au primaire macédonien*, Rapport de l'atelier 99B, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1999.

Felberbauer, Maria, *Foreign language education in primary schools*, Rapport d'atelier 1/98, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1998.

Fridriksdottir, Jacqueline, *Early language learning: from theory to practice*, Rapport d'atelier 99A, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1999.

Niezgoda, Ewa, *Towards common principles for European FL curricula for children of 9 to 11*, Rapport d'atelier 4/97, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1997.

Stros, Marina, *Understanding teacher development for primary schools – Age 6-10*, Rapport d'atelier 6/95, Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe, 1995.

Council for Cultural Co-operation (éd.), *Learning, teaching, assessment. A Common European Framework of Reference*, Strasbourg: Council of Europe, 1998.

Council for Cultural Co-operation (éd.), *European Language Portfolio. Proposals for development*, Strasbourg: Council of Europe, 1997.

Doyé, Peter et Hurrell, Alison (éd.), *Foreign language learning in primary schools*, Strasbourg: Council of Europe, 1997.

Lectures complémentaires

Apeltauer, Ernst, *Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs*, Berlin & München: Langenscheidt, 1997.

Baker, Colin, *A parents' and teachers' guide to bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters, 1995.

Byram, Michael (éd.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London & New York: Routledge, 2000.

Dalgalian, Gilbert, *Enfances plurilingues*, Paris: L'Harmattan, 2000.

Dunn, Opal, *Help your child with a foreign language*, London: Hodder & Stoughton, 1995.

Goethe-Institut (Hrsg.), *Nürnberger Empfehlungen zum Fremdsprachenlernen*, Köln: Dürr & Kessler, 1996.

Hagège, Claude, *L'enfant aux deux langues*, Paris: Odile Jacob, 1996.

Halliwell, Susan, *Teaching English in the primary classroom*, London & New York: Longman, 1992.

Hawkins, Eric, *Modern languages in the curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

Legutke, Michael et Thomas, Howard, *Process and experience in the language classroom*, London & New York: Longman, 1991.

Piepho, Hans-Eberhard, *Englisch in der Grundschule*, Bochum: Kamp, 1996

Riccò, Antonio et Sandfuchs, Uwe (éds.), *Moduli didattici*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999.

Singleton, David. *Language acquisition. The age factor*, Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

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

AUSTRALIA/AUSTRALIE

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

BELGIUM/BELGIQUE

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

Jean de Lannoy

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

CANADA

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

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

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

DENMARK/DANEMARK

GAD Direct
Fiolstaede 31-33
DK-1171 COPENHAGEN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gadirect.dk

FINLAND/FINLANDE

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

FRANCE

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

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

GERMANY/ALLEMAGNE AUSTRIA/AUTRICHE

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

GREECE/GRÈCE

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

HUNGARY/HONGRIE

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

ITALY/ITALIE

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

NETHERLANDS/PAYS-BAS

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

NORWAY/NORVÈGE

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

POLAND/POLOGNE

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

PORTUGAL

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

SPAIN/ESPAGNE

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

SWITZERLAND/SUISSE

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

Adeco - Van Diermen

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

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

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

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

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

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

F-67075 Strasbourg Cedex

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

Collections thématiques: présentation et évaluation des travaux menés par le CELV de 1995 à 1999

Compilées par David Newby

Les années 1995 à 1999 ont été d'une importance considérable, à la fois pour le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) et pour l'enseignement des langues en général. Après avoir été mis en place, le CELV a organisé un grand nombre d'ateliers et initié et soutenu des réseaux de recherche et développement au cours de cette période, afin de promouvoir l'apprentissage et l'enseignement des langues au niveau européen.

Au moment où cette phase de fonctionnement initiale du Centre touchait à sa fin, le besoin a été ressenti de dresser un bilan et de résumer la contribution du CELV dans le cadre de ces domaines innovateurs, et d'assurer l'accès aux résultats de ses travaux à un public plus large. Outre l'existence de rapports d'atelier individuels, il a semblé nécessaire d'offrir une vue d'ensemble cohérente des différents domaines thématiques qui ont formé le cœur des travaux des ateliers du CELV:

- Enseignement bilingue;
- Autonomie de l'apprenant;
- Formation des enseignants;
- Médias/technologies de l'information et de la communication;
- Eveil interculturel;
- Enseignement précoce des langues.

A cette fin, cinq experts ont été commissionnés pour effectuer une synthèse des travaux menés dans ces domaines – dans le cadre de *Collections thématiques*. Le fruit de leur travail est exposé dans le présent ouvrage.



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui quarante-cinq Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des Droits de l'Homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.

ISBN 92-871-5271-3



15 € / 23 \$US

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