



COUNCIL OF EUROPE      CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division  
Division des Politiques linguistiques

## LES LANGUES VIVANTES AU CONSEIL DE L'EUROPE 1954-1997

*La coopération internationale en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, pour une communication efficace, un enrichissement culturel mutuel et la citoyenneté démocratique en Europe*

John L.M. Trim

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

[www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)



## Sommaire

1. La première décennie, 1954-1963.....	5
2. Le Projet Majeur dans le domaine des langues vivantes, 1964-1974 .....	11
3. Le système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues dans l'éducation des adultes .....	15
4. Projet n°4 : Langues vivantes 1978-1981 .....	26
5. Projet n°12, 1982-1987.....	34
6. « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne », 1990-1997 .....	39
7. Le Cadre européen commun et le Portfolio .....	44
8. Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) .....	50
9. Conclusion .....	51
Annexe.....	53
Références.....	67



## 1. La première décennie, 1954-1963

Le Conseil de l'Europe a été créé en 1949, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Le continent connaissait alors de nombreuses ruptures qui ont atteint leur paroxysme avec la prise de pouvoir par les Communistes dans les pays d'Europe Centrale et Orientale, et avec l'abaissement du Rideau de fer. La désolation physique et morale causée par la guerre, l'état général de dépression et d'angoisse suscité par l'utilisation de la bombe atomique, la course vers une bombe à hydrogène encore plus puissante et l'établissement d'arsenaux nucléaires sont autant de facteurs ayant engendré un climat de désespoir, dépeint dans *1984*, de George Orwell. Les relations entre les peuples, quant à elles, avaient été totalement suspendues pendant dix ans et étaient encore empreintes d'oppositions, de suspicion et d'ignorance mutuelles. Les moyens de transports étaient vétustes ; les voyages à l'étranger faisaient toujours l'objet de restrictions politiques et financières. Les moyens classiques de communication universitaire internationale, tels que les congrès et les journaux, étaient très rares, voire totalement inexistantes.

L'objectif prioritaire des dix membres fondateurs du Conseil de l'Europe, réunis en organisation internationale, était de constituer un point de rassemblement pour le maintien des démocraties parlementaires pluralistes et pour la protection des droits de l'homme. Au cours des années suivantes, un cadre de traités et de conventions visant le rétablissement et le développement de la communication et de la coopération internationales a été élaboré ; il compte actuellement plus de 200 textes. Ces conventions, une fois signées et ratifiées par un quorum de membres, acquièrent force obligatoire pour tous les membres. Parmi elles, la première et la plus fondamentale est incontestablement la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales (mieux connue en tant que Convention européenne des droits de l'homme), signée en 1950. Elle constitue la pierre angulaire de toutes les activités ultérieures.

Les activités dans les domaines de la culture, de l'éducation et du sport sont menées dans le cadre de la Convention culturelle européenne, signée à Paris en 1954. Au terme de l'article 1, tous les signataires sont tenus de prendre les mesures appropriées pour sauvegarder leur apport au patrimoine culturel commun de l'Europe et pour en encourager le développement. L'article 2 stipule que chaque partie contractante, dans la mesure du possible :

*a. encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études ; et*

*b. s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire.*

D'autres articles prévoient que les parties contractantes devront « développer des activités culturelles », « faciliter la circulation et l'échange des personnes ainsi que des objets de valeur culturelle », sauvegarder lesdits objets, placés sous leur contrôle, et en faciliter l'accès. L'emploi du terme « étude » démontre qu'à l'époque, l'apprentissage des langues était encore défini en des termes humanistes dérivés de l'étude des classiques. Il n'était pas encore considéré comme une condition préalable à la communication, mais plutôt comme une discipline formelle donnant accès à une « culture ». Cette dernière n'était pas non plus définie dans son sens socio-anthropologique, c'est-à-dire comme recouvrant l'ensemble des valeurs, des croyances et des pratiques d'une communauté. Elle s'entendait au sens d'une « culture « supérieure » qui englobait l'art, et la formation et le raffinement de l'esprit, du goût et des manières, ainsi que l'aspect intellectuel de la civilisation<sup>1</sup> ».

---

<sup>1</sup> NdT : Traduction libre de la définition du *Shorter Oxford English Dictionary*, 3<sup>rd</sup> Edition, Oxford 1944.

Bien qu'un Comité d'Experts culturels ait été établi afin de contrôler l'utilisation du fonds culturel, il a encore fallu attendre environ cinq ans avant la mise en place d'une politique éducative cohérente et active pour l'Europe. Petit à petit, le continent s'est stabilisé. Les années 1950 ont constitué une période de reconstruction ; elles ont vu la création des principaux instruments de coopération internationale ; toutefois, l'attention et l'énergie de chacun des Etats membres étaient surtout consacrées à sa reconstruction économique et sociale intérieure.

Ce n'est que vers la fin de la décennie que le public a été sensibilisé au besoin d'une connaissance beaucoup plus approfondie des langues étrangères. Du 4 au 6 novembre 1959, le gouvernement français, en collaboration avec le Conseil de l'Europe, a organisé une conférence réunissant des représentants officiels de systèmes éducatifs à Paris. Ceux-ci ont proposé une ébauche de programme de coopération pour l'éducation secondaire générale et technique. Le Comité a identifié quatre grands sujets de préoccupation, dont « la coordination des plans d'éducation et l'extension dans chaque pays de l'étude des langues », qui devait faire l'objet d'une considération commune entre tous les Etats membres. Quelques jours plus tard, à La Haye, se tenait la première session de ce qui est devenu, par la suite, la Conférence permanente des Ministres européens de l'Education, qui a adopté ce programme pratiquement dans les mêmes termes.

Au cours de la réunion du Comité des Experts culturels (remplacé peu de temps après par le Conseil de la coopération culturelle) qui a suivi à Strasbourg, il a été décidé qu'il conviendrait d'organiser une petite série de séminaires portant sur les problèmes communs rencontrés dans l'éducation. Dans le cadre de ce programme, le gouvernement français, qui donnait effectivement le ton à l'époque, a organisé en avril 1960 un *stage* consacré aux Nouvelles méthodes de l'enseignement des langues. Ces premières réunions, auxquelles assistaient d'éminents experts des Etats membres du Conseil de l'Europe, étaient appelées « stages » pour des raisons techniques, mais elles étaient loin de n'avoir qu'une simple fonction didactique. Elles étaient consacrées à une méthode destinée à ceux dont les besoins étaient les plus urgents, c'est-à-dire aux adultes. Il s'agissait en fait d'une méthode directe d'enseignement du français comme langue étrangère qui avait été conçue par le Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français (CREDIF) et qui reposait sur l'acquisition progressive d'un vocabulaire méticuleusement choisi. Sur le plan matériel, elle faisait appel à des diapositives sur verre et nécessitait un magnétophone. Il est difficile de donner rétrospectivement la pleine mesure de l'impact révolutionnaire des premiers travaux du CREDIF dans *Le français fondamental* et *Voix et images de la France*. Au cours du « stage » sur les nouvelles méthodes d'enseignement des langues étrangères, un ensemble de recommandations avait été élaboré. Selon celles-ci, il fallait accorder une place plus importante aux méthodes audiovisuelles dans tous les pays et mener des recherches sur les langues dans tous les Etats membres afin de compiler, pour chaque langue, un vocabulaire et des structures grammaticales élémentaires. Elles disposaient également que les auteurs de manuels devaient être informés, qu'il fallait considérer l'adaptation de la méthode à l'enseignement secondaire, et que des cours soigneusement préparés devaient être organisés, ainsi que des échanges d'enseignants et de chercheurs.

Ces résultats et recommandations ont fait l'objet d'un rapport établi par Mme Laurent, du Ministère français de l'Education, et présenté lors de la deuxième Conférence des Ministres de l'Education, tenue à Hambourg du 12 au 14 avril 1961. Ce rapport, qui consistait principalement en un développement des recommandations, a permis de mieux comprendre les valeurs et les méthodes d'enseignement des langues étrangères avant « l'avènement de la communication ». Selon l'auteur, l'adaptation de la méthode du CREDIF à l'enseignement secondaire s'avèrerait inutile si le corps enseignant refusait d'admettre que l'apprentissage de la langue orale n'était pas incompatible avec l'acquisition de la culture. Par ailleurs, elle estimait que les enfants continueraient à passer des années à accumuler une grande quantité de connaissances passives qu'ils seraient incapables de mobiliser pour s'exprimer.

Le rapport de Mme Laurent a été suivi d'un autre rapport élaboré par M. Reimers, de la République fédérale d'Allemagne. Ce document portait sur les mesures nécessaires pour s'assurer que tous les enfants apprennent au moins une langue étrangère. En fait, il ne s'agissait que d'un document très approximatif ; il était bien loin de cet objectif. M. Reimers estimait qu'à l'époque du rapport, le pourcentage d'élèves suivant des cours dans au moins une langue étrangère, et ce pendant un nombre suffisant d'années scolaires, dépassait rarement 20% des enfants scolarisés, quel que soit le pays. L'expérience avait montré que les enfants n'étaient pas tous en mesure d'assimiler des cours de langue étrangère, même si les exigences étaient peu élevées. Il n'était donc peut-être pas très raisonnable de recommander de rendre l'étude d'une langue étrangère obligatoire pour tous les enfants en âge scolaire, dans tous les types de scolarité obligatoire. M. Reimers suggérait d'introduire dans toutes les écoles d'Europe l'étude d'une langue étrangère pour tous les élèves capables de tirer profit d'un tel enseignement. Il estimait que le pourcentage des élèves présentant de telles dispositions pouvait bien dépasser les 75%. La mise en œuvre d'une telle politique demanderait une planification à long terme et devrait être progressive. D'après lui, l'un des principaux obstacles pour atteindre cet objectif était le manque d'enseignants qualifiés, aussi recommandait-il une période d'études à l'étranger afin que tous les enseignants acquièrent des compétences dans au moins une langue étrangère. Enfin, M. Reimers préconisait la conduite d'une étude visant à dresser un bilan général de l'enseignement des langues dans les écoles.

La deuxième Conférence des Ministres européens de l'Education, tenue à Hambourg du 10 au 15 avril 1961, a adopté la Résolution n°6, qui reflète fidèlement les recommandations et conclusions contenues dans ces deux rapports et qui encourage la mise en place d'un ensemble de mesures. Elle stipule notamment que :

- *chaque pays devrait stimuler les recherches linguistiques et psychologiques, dont l'objectif serait l'amélioration et l'expansion de l'enseignement des langues vivantes ;*
- *des rencontres de spécialistes devraient se tenir sous les auspices du Conseil de l'Europe pour étudier les problèmes méthodologiques et autres de l'enseignement des langues vivantes.*

Les Ministres espéraient également que le Conseil de l'Europe convoquerait des réunions auxquelles seraient invités des chercheurs, des techniciens et des linguistes afin d'envisager un « effort concerté pour l'étude des « langages spécialisés » » nécessaires dans les branches scientifique et technique. La Résolution s'achève sur la phrase suivante : « Les Ministres souhaitent donc que le Conseil de l'Europe convoque pour examiner ces problèmes des réunions auxquelles seraient invités des chercheurs, des techniciens et des linguistes ».

Le Conseil de l'Europe a rapidement fait suite à cette demande. En effet, le Comité des Ministres a créé le Conseil de la Coopération Culturelle dès le 1<sup>er</sup> janvier 1962. Ce dernier a nommé un jeune et brillant diplomate suédois, Sven Nord (qui était par ailleurs membre de l'équipe suédoise d'athlétisme), chargé de préparer un programme de coopération internationale dans le domaine des langues vivantes, en vue de la 3<sup>ème</sup> session des Ministres européens de l'Education, qui devait se tenir à Rome du 8 au 12 octobre 1962. Mais avant cela, un deuxième séminaire, marqué par la nomination du Dr. Donald Riddy au poste d'inspecteur de langues vivantes, s'est tenu à Londres (du 12 au 23 mars 1962). En tant que suivi direct du séminaire de Paris, cette réunion a principalement porté sur une méthodologie audiovisuelle dans le contexte d'une approche orale de l'enseignement des langues destinée à un plus grand échantillon d'élèves, sur le fait de travailler à l'étranger pour les enseignants de langues et sur l'enseignement des langues aux jeunes enfants. Ces trois thèmes ont eu un impact certain sur la politique linguistique de Royaume-Uni. Ainsi, suite à ce séminaire, tous les établissements secondaires se sont équipés de laboratoires de langues. Par ailleurs, une année à l'étranger a été rendue obligatoire dans toutes les filières universitaires de langues vivantes, dont la durée est

ainsi passée de trois à quatre ans. Enfin, une expérience à grande échelle d'enseignement des langues vivantes à l'école primaire a été lancée en 1963, suscitant de grandes attentes. Toutefois, cet enseignement reposait peut-être un peu trop sur des méthodes audiovisuelles telles que *Bonjour, Line*.

A Rome, les Ministres ont réservé un accueil favorable aux recommandations, préconisant l'utilisation de « bonnes méthodes orales » et de « méthodes audiovisuelles ». Ils ont également soutenu la formation initiale des enseignants en langues, cette dernière devant comporter des « séjours d'une durée appropriée à l'étranger ». Les Ministres se sont particulièrement prononcés en faveur de l'amélioration de la communication entre les universités, les instituts de recherche et le corps professoral, convenant « d'encourager les mesures tendant au perfectionnement des maîtres qualifiés, notamment les stages organisés en liaison avec les associations de professeurs, et comportant une initiation :

- a) aux résultats des travaux des universités et des instituts de recherche sur les langues parlées et les « langues des spécialités » ;
- b) à des méthodes nouvelles d'enseignement des langues vivantes, par exemple aux méthodes audiovisuelles ».

Par ailleurs, ils ont convenu « d'encourager les recherches et expériences destinées à permettre aux maîtres n'ayant pas encore les qualifications voulues pour enseigner les langues, de recevoir la formation nécessaire, en sorte que l'enseignement des langues vivantes se généralise aussi rapidement que possible » et se sont montrés en faveur d'« une coopération internationale ayant pour objet l'établissement, par des équipes nationales de recherche et selon des normes comparables - des vocabulaires fondamentaux et des structures grammaticales de base pour les langues européennes. »

L'année 1963 a été remarquablement productive. En août, un troisième séminaire a été organisé en Suède afin de se pencher sur les doutes émis par M. Reimers quant à l'enseignement d'une langue vivante aux enfants âgés de dix à treize ans possédant moins de capacités que la moyenne. Une fois encore, il a été proposé de remédier au manque d'enseignants en faisant faire des exercices aux élèves et en s'appuyant sur des moyens audiovisuels.

La même année, suite aux recommandations relatives à la recherche sur les langues faites à Hambourg et à Rome, une série d'études a été commandée et publiée. Ainsi, sur la question de l'audiovisuel, M. Eberhard Zwirner, de l'Université de Münster, a élaboré un document conséquent intitulé *Guide pour des enregistrements linguistiques*. MM. Gougenheim, Rivenc et Mme Hassan, du CREDIF, ont étudié la nature et le développement du *français fondamental*. Bernard Pottier, professeur à Strasbourg et chargé de cours à Nancy, s'est penché sur les *structures grammaticales fondamentales*, et Peter Strevens, alors professeur d'anglais contemporain à l'Université de Leeds, a donné un large aperçu de la recherche sur les langues et de l'enseignement de ces dernières.

Dans la conclusion de son étude, Peter Strevens demandait l'établissement d'un dispositif qui encouragerait la consultation et la collaboration entre les organismes nationaux dans chaque pays, qui permettrait de diffuser rapidement les résultats de la recherche dans un domaine particulier aux autres domaines, et qui aiderait à accélérer et à diriger les processus complexes de la révolution de l'enseignement des langues.

Naturellement, s'est posée la question de savoir quelle forme ce « dispositif » devait prendre. Le gouvernement français, toujours chef de file, préconisait la création d'un centre européen de linguistique appliquée. Dans un mémorandum présenté au Conseil de la Coopération Culturelle, la délégation française a fait mention de l'importance des recherches menées en Europe, soulignant qu'une grande partie des résultats de ces recherches était perdue en raison

du manque d'informations provenant des nombreuses équipes qui, en Europe et aux Etats-Unis, effectuaient des études sur les langues européennes. Pour répondre aux besoins en matière d'information et de coordination dans le domaine de la recherche linguistique et éducative, la délégation française considérait donc qu'il était essentiel :

1. d'effectuer un inventaire :
  - a) des moyens déjà disponibles, c'est-à-dire des méthodes et des aides à l'enseignement ;
  - b) de la recherche en cours sur les méthodes d'enseignement des langues vivantes ;
2. de prendre des dispositions pour la centralisation et la diffusion régulières des informations et de la documentation ;
3. de promouvoir la recherche en aidant les chercheurs individuels et les instituts nationaux, tout en attirant leur attention sur les besoins les plus urgents et sur les faiblesses de l'enseignement des langues vivantes en Europe ;
4. d'entreprendre, le cas échéant, des projets de recherche en coopération avec des instituts nationaux.

La délégation française proposait d'effectuer ce travail progressivement. Au cours d'une première étape, qui devait débiter en 1964, on envisagerait la création d'une section des langues vivantes au sein du Centre de documentation pour l'Education du Conseil de l'Europe. Une proposition pourrait ensuite être soumise au Comité ad hoc pour l'établissement rapide d'un centre européen de linguistique appliquée. Celle-ci pourrait démarrer avec une équipe très réduite constituée de trois spécialistes diplômés d'universités travaillant en collaboration avec des experts reconnus dans divers domaines, formant ainsi des équipes de consultants qui formuleraient des avis pour le développement et l'amélioration de l'enseignement des langues vivantes dans les pays signataires de la Convention culturelle.

Le Conseil de la Coopération Culturelle (CCC) a fait preuve d'un intérêt quelque peu mitigé envers la proposition, et l'a soumise pour examen à ses trois Comités permanents. Le Comité pour l'Enseignement supérieur et la Recherche a soutenu l'ouverture d'une section spéciale au sein du tout nouveau Centre de documentation pour l'Education (créé en avril 1963) et a attribué à cette dernière les fonctions décrites par la délégation française. Il s'est toutefois montré davantage en faveur de la mise en place de centres nationaux à l'intérieur des universités que de la création d'un centre européen. Les Comités de l'Education générale et technique et de l'Education extrascolaire ont suivi ces avis, *mutatis mutandis*.

Pendant ce temps, les choses prenaient une autre tournure. Déployant des efforts considérables pour appliquer les recommandations de Rome, Sven Nord avait commencé à établir un petit réseau d'experts dans les domaines concernés, notamment trois « sages » (un pour chacune des sections du CCC), et pour chacun des pays ayant accueilli les trois premiers séminaires.

Donald Riddy était inspecteur de langues vivantes en Angleterre et au pays de Galles. Energique et autoritaire, il avait fait siens les objectifs établis par le CREDIF. Il est l'auteur des comptes-rendus publiés de ces séminaires. Il a également fourni de nombreux efforts pour s'assurer de l'application en Angleterre du programme défini dans les recommandations des séminaires relatifs au secteur de l'éducation.

Le Directeur de *l'Institute of General and Applied Linguistics at the University of Stockholm* (Institut de linguistique générale et appliquée de l'université de Stockholm), où s'est tenue la troisième séminaire, en mars 1963, était Max Gorosch. Spécialisé en espagnol, M. Gorosch s'intéressait particulièrement aux langues dans l'éducation des adultes ; il avait une vision large des langues dans l'apprentissage tout au long de la vie et a joué un rôle important dans l'établissement du Centre européen de la Jeunesse.

Bernard Pottier était professeur à la Faculté de Lettres de Strasbourg et chargé de cours à l'université de Nancy. Il n'était pas directement concerné par l'enseignement des langues, mais plutôt par l'analyse formelle de la grammaire et du vocabulaire dans le contexte de la traduction et de la documentation automatiques. Il a été impliqué dans ce projet en raison des dispositions du dernier paragraphe de la résolution de la session de Rome, qui établit que les Ministres « se prononcent pour une coopération internationale ayant pour objet l'établissement, par des équipes nationales de recherche et selon des normes comparables - des vocabulaires fondamentaux et des structures grammaticales de base pour les langues européennes ».

En mars 1963, Sven Nord a permis à plus de 200 enseignants en langues de prendre connaissance de « l'action du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues vivantes » grâce à la présentation d'un premier rapport très complet. Ce document, qui s'inscrivait dans le cadre des recommandations de Rome et de Hambourg, répertoriait les actions déjà effectuées et prévoyait leur suivi. Dans l'introduction, Sven Nord décrivait l'approche générale de la manière suivante : « Conformément aux accords conclus par les Comités du CCC traitant des langues vivantes, l'action envisagée prend la forme d'une « opération conjointe ». Le Secrétariat, assisté d'un groupe commun d'experts représentant les différents comités, est chargé de coordonner les activités et d'assurer une collaboration fructueuse avec les autres organisations engagées dans les mêmes tâches, notamment avec les associations d'enseignants en langues vivantes ».

Parmi ces dernières, la plus importante était la Fédération Internationale de Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV), dont les actions correspondaient aux intérêts du Comité de l'Education générale et technique, et, dans une moindre mesure, à ceux du Comité de l'Education extrascolaire (EES). Toutefois, il semblait ne pas y avoir de partenaire comparable dans le domaine de l'Education Supérieure et de la Recherche, étant donné que la recherche dans les facultés de langues modernes était principalement de nature littéraire ou philologique. De même, les congrès quinquennaux internationaux de linguistes étaient orientés vers la linguistique soit philologique, soit théorique. Les quatre Congrès annuels de sciences phonétiques avaient une orientation plus empirique, mais dans un champ limité. Le complexe de recherche dans les domaines définis par les Ministres comme fondamentaux pour l'apprentissage des langues et pour la formation des enseignants semblait être sous-représenté dans les universités, et mal organisé au niveau international. Le groupe d'experts constitué par le Conseil de l'Europe a donc entrepris de renforcer la recherche en linguistique appliquée dans les universités, comme le préconisait Peter Strevens. Il a également encouragé la création d'une organisation non gouvernementale visant à structurer la coopération internationale entre les experts dans les Etats membres du Conseil de l'Europe. Ainsi, il a été décidé de fonder une Association internationale de linguistique appliquée (AILA) pour les langues vivantes lors de la réunion d'experts sur les aides audiovisuelles pour l'enseignement des langues vivantes au niveau universitaire, qui s'est tenue à Stockholm du 22 au 25 octobre 1963.

En mars 1964, une réunion de suivi du séminaire de Stockholm sur la formation des enseignants en langues vivantes s'est déroulée à Paris, présidée par le professeur Culioli. La première séance du groupe de coordination entre les trois comités permanents a donc eu lieu, ceux-ci étant représentés par MM. Gorosch, Pottier et Riddy. Le rapport de cette réunion a été joint à celui de Sven Nord et à des rapports sur d'autres initiatives plus récentes ; il a ensuite été soumis au CCC, auquel les trois comités ont également envoyé leur rapport sur la proposition d'établissement d'un centre européen de linguistique appliquée. Le CCC a décidé qu'il valait mieux, pour le moment, s'en tenir à son programme pour les langues vivantes, intitulé « Projet Majeur, Langues vivantes ». Il a accepté les autres recommandations du Comité et a entendu un certain nombre « d'espoirs » exprimés par la délégation française, dont une coopération avec des organisations non gouvernementales pour des publications traitant de linguistique appliquée et de méthodes d'enseignement des langues vivantes. Enfin, plusieurs

délégations ont rendu hommage à la délégation française, qui avait joué un rôle déterminant dans le lancement de la coopération européenne dans l'enseignement des langues vivantes, et qui avait planifié et mis en œuvre des projets avant-gardistes dans ce domaine, dont de nombreux Etats membres allaient bénéficier.

Ces interventions sonnaient quelque peu comme des discours d'adieu. Après avoir rattaché le programme des langues vivantes au Projet Majeur, ni le CCC, ni la Conférence des Ministres n'ont continué à s'occuper de politique linguistique. Il n'a plus jamais été question d'un centre européen de linguistique appliquée.

## **2. Le Projet Majeur dans le domaine des langues vivantes, 1964-1974**

Un budget avait été voté afin de mener à bien le Projet Majeur. Dans un premier temps, ce dernier devait permettre aux trois « sages » de se rendre à chacune des réunions organisées dans le cadre de ce programme afin de coordonner toutes les activités linguistiques qui y étaient liées ; il devait également permettre à tous les membres du groupe d'avoir une séance plénière avec le directeur deux fois par an. Ce budget devait ensuite servir à la préparation d'une publication qui reprendrait les anciennes activités et présente un programme d'action cohérent pour les années à venir. Ce document, intitulé *Les langues vivantes dans le monde actuel*, a été publié en 1967.

Entre 1965 et 1970, le projet a été mené de façon dynamique, progressant ainsi vers ses principaux objectifs, à savoir l'élimination des barrières traditionnelles qui cloisonnaient le monde de l'enseignement des langues en Europe, et la promotion de sa cohérence et de son efficacité en tant que force majeure pour l'intégration européenne, dans le respect de la diversité linguistique et culturelle. Ce projet impliquait donc de réunir toutes les personnes effectuant des tâches similaires dans les différents Etats membres, ce qui fut sans doute plus facile que d'amener les enseignants en différentes langues à se considérer comme des partenaires plutôt que comme des concurrents, ou de convaincre les enseignants en langue maternelle de l'importance des langues étrangères pour leur matière, et vice versa. Il s'agissait également de rapprocher les enseignants et les administrateurs intervenant aux différents stades de l'éducation, dont le travail différait sur de nombreux points, dont les lieux géographiques, les curricula, les méthodes, les formations et le statut. Ainsi, il allait falloir déterminer ce qu'un professeur agrégé pouvait avoir en commun avec une institutrice, ou ce qu'un *Ordinarius* partageait avec un *Realschullehrer*. En fin de compte, cela revenait à combler le fossé entre la théorie et la pratique en convainquant les gouvernements et les institutions (notamment les universités, impliquées presque exclusivement dans la recherche littéraire et philologique) d'accepter et de promouvoir la recherche sur les langues en tant que telles et sur leur utilisation, leur apprentissage, leur enseignement et l'évaluation de compétences dans ces langues.

Ce travail représentait - et représente toujours - une tâche considérable, qui, dans la plupart des pays, est loin d'avoir été menée à bien. Cependant, entre 1963 et 1972, l'ensemble de ces aspects a été considéré, que ce soit au cours de réunions consultatives d'experts, dans des études et des publications commanditées, ou dans des séries de conférences gouvernementales (stages) très importantes et influentes s'étant déroulées dans dix Etats membres différents. Ces conférences étaient organisées par le ministère national concerné. Elles ont permis d'attirer l'attention des ministres sur les langues et d'établir une coopération durable fondée sur les relations personnelles établies entre les ministres nationaux. Ces réunions ont contribué à l'obtention d'un consensus international croissant parmi ces personnes de pouvoir ; elles les ont également amenées à considérer le Conseil de l'Europe comme un centre évident pour le

développement des langues vivantes, une reconnaissance sur laquelle sont fondés les projets ultérieurs du Conseil de l'Europe, qui sont peut-être plus connus que ces premiers travaux.

Ce consensus est reflété dans la première grande recommandation adressée aux membres des gouvernements par le Comité des Ministres, l'instance de décision suprême du Conseil de l'Europe. Le préambule à la Résolution (69)2, relative au Programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe, établit les principes de base sur lesquels reposent les travaux ultérieurs :

*« Le Comité des Ministres [...],*

*Estimant :*

*Que pour parvenir à une véritable unité de vues entre les pays d'Europe, il faut supprimer les barrières linguistiques qui les séparent ;*

*Que la diversité linguistique fait partie du patrimoine culturel européen et que, loin d'être un obstacle à l'unité, elle doit, grâce à l'étude des langues vivantes, devenir une source d'enrichissement intellectuel ;*

*Que c'est seulement par une généralisation de l'étude des langues vivantes européennes que la pleine compréhension mutuelle et la coopération seront rendues possibles en Europe ;*

*Que c'est par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra au resserrement des liens et à la multiplication des échanges internationaux dont dépend de plus en plus le progrès économique et social en Europe ;*

*Que la connaissance d'une langue vivante n'est plus aujourd'hui un luxe réservé aux membres d'une élite, mais un instrument d'information et de culture que tous doivent pouvoir posséder,*

*Exprime sa satisfaction des progrès réalisés depuis le lancement du « Projet Majeur Langues Vivantes » ;*

*Recommande aux gouvernements des Etats membres qu'un programme intensifié soit lancé sur les lignes suivantes :*

*1. Dans les établissements d'enseignement du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> degré :*

- Introduction, dans toute la mesure du possible, compte tenu des circonstances nationales, de l'enseignement d'au moins une langue européenne de grande diffusion aux élèves âgés de 10 ans environ, en vue d'étendre dès que possible cet enseignement à tous les élèves de cet âge environ ;*
- Préparation d'un matériel d'enseignement moderne destiné aux cours de langues, avec un usage complet et systématique des moyens audiovisuels ;*
- Développement de cours de langues faisant un usage systématique de la télévision, de la radio et des autres moyens audiovisuels, de concert avec un matériel d'enseignement moderne ;*
- Installation de facilités spéciales pour l'enseignement des langues vivantes comprenant des bibliothèques bien pourvues et un équipement permettant aux écoles de tirer profit de programmes radiodiffusés et télévisés appropriés, etc. ;*
- Révision des méthodes d'évaluation (tests, examens ...), afin d'accorder la place qui est due à l'expression et à la compréhension orales ;*
- Expérimentation systématique en vue de déterminer la possibilité pratique d'introduire au moins une langue vivante étrangère de grande diffusion dans le programme de tous les écoliers européens, dès que possible avant l'âge de 10 ans.*

2. *Dans les institutions d'enseignement supérieur et autres formes d'éducation post-secondaire :*
  - *Modernisation des programmes d'étude destinés aux étudiants qui se spécialisent en langues vivantes afin d'assurer leur compétence dans l'utilisation contemporaine de ces langues et une bonne initiation à la civilisation du pays concerné ;*
  - *Installation d'un équipement permettant à ces étudiants de pratiquer ces langues dans les meilleures conditions possibles ;*
  - *Introduction ou développement de visites d'étude (au moyen d'échanges si possible) dans les pays étrangers dont on étudie la langue nationale ;*
  - *Création de facilités (centres linguistiques, par exemple) destinées à répondre aux besoins généraux et professionnels d'étudiants qui, sans être des spécialistes de langues, souhaitent apprendre des langues vivantes ou améliorer leurs connaissances de ces langues.*
3. *Dans l'éducation des adultes :*
  - *Création en vue d'une « éducation permanente » en matière de langues vivantes de facilités appropriées permettant à tous les adultes européens d'apprendre une langue ou des langues de leur choix, de la manière la plus efficace possible.*
4. *Dans la formation et le perfectionnement des enseignants de langues vivantes :*
  - *Organisation, pour tous ceux qui se destinent à l'enseignement des langues vivantes ou exercent déjà cette profession, de stages sur les développements récents dans le domaine des méthodes d'enseignement, sur les découvertes de la linguistique susceptibles d'être utiles à l'enseignement des langues, et sur les moyens d'utiliser efficacement les appareils modernes conçus pour l'enseignement ;*
  - *Organisation intensifiée d'échanges ou de visites d'étude à l'étranger à intervalles réguliers (par exemple, des programmes permettant aux professeurs en exercice d'enseigner ou d'étudier dans les pays dont ils enseignent la langue) ;*
  - *Création de stages spéciaux pour des professeurs de langues vivantes ayant pour élèves des adultes.*
5. *Dans la recherche :*
  - *Recherches relatives aux facteurs susceptibles d'affecter l'acquisition, l'apprentissage et l'enseignement des langues à tout âge et pour toutes les catégories d'élèves ;*
  - *Recherches concernant la création des programmes d'étude, du matériel et des méthodes d'enseignement les mieux adaptés aux différentes catégories d'élèves et d'étudiants ;*
  - *Définition des critères de compétence linguistique afin de mettre au point des tests permettant d'évaluer les résultats de l'apprentissage des langues ;*
  - *Préparation de listes de base des mots et des structures des langues européennes (parlées et écrites) afin de faciliter la création d'un matériel adapté aux objectifs et aux méthodes modernes de l'enseignement des langues, et examen de la possibilité d'encourager l'étude des langues européennes de moindre diffusion ;*
  - *Analyse de la langue des spécialités scientifique, technologique, économique, etc.*

*Invite chacun des gouvernements des Etats membres, dès que possible,*

*A désigner ou à créer des centres nationaux spécialisés dans des domaines tels que :*

- (i) le rassemblement et la diffusion systématiques, aux professeurs de langues et aux autres personnes intéressées, d'informations sur les résultats de la recherche applicables à l'enseignement des langues vivantes ;
- (ii) la documentation sur les langues de spécialité, notamment dans le domaine de la science et de la technologie ;
- (iii) les techniques d'évaluation de la compétence en matière de langues vivantes ;
- (iv) l'utilisation de l'équipement moderne pour l'enseignement des langues. »

La Recommandation (69) 2 reste un document décisif dans l'histoire de l'enseignement des langues au XX<sup>ème</sup> siècle, et ce, à plusieurs points de vue. En effet, elle dispose clairement que l'objectif de l'apprentissage des langues est de permettre aux Européens de communiquer et de coopérer librement, tout en conservant entièrement la diversité et la vitalité de leurs langues et de leurs cultures. Elle condamne l'élitisme et définit comme objectif principal des politiques linguistiques nationales la possibilité effective d'apprendre des langues au cours du processus éducatif, et ce, pour tous les individus, des enfants à l'école primaire aux étudiants spécialistes et non-spécialistes à l'université, et même au-delà, cet apprentissage se poursuivant tout au long de la vie. La Recommandation reconnaît également le potentiel des technologies de l'information ; elle souligne le caractère essentiel de la formation des enseignants et prévoit un besoin de réforme des examens et d'introduction de nouvelles méthodes d'évaluation. Enfin, elle définit un programme de recherche et propose des moyens plus efficaces de diffusion des résultats à l'ensemble des professionnels de l'enseignement des langues.

Par certains côtés (l'accent mis sur les méthodes audiovisuelles, par exemple), cette recommandation montre les limitations de l'époque. Sur le plan pratique, la profession n'était pas toujours prête à mettre en œuvre un programme qui était en avance sur son temps. Ainsi, les tentatives de réforme de l'enseignement des langues de Donald Riddy en Angleterre ne connurent qu'un succès mitigé. Pourtant, l'introduction d'une langue étrangère (presque toujours le français) pour tous les élèves âgés de 11 à 16 ans, la mise en place de laboratoires de langues dans la grande majorité des établissements secondaires et la conduite de l'expérience de l'enseignement du français dans les écoles primaires étaient toutes des initiatives conformes à la R(69)2. Mais des problèmes techniques surgirent dans les laboratoires de langues. Le matériel n'était pas fiable, et la maintenance s'est révélée difficile et coûteuse. Les enregistrements sur cassette étaient trop souvent de mauvaise qualité. Mais les principaux problèmes concernaient la gestion des classes et le rôle de l'enseignant, questions qui restaient en suspens et mal comprises. Par ailleurs, les résultats de l'expérience menée dans les écoles primaires par la *National Foundation for Educational Research* (NFER) se sont avérés, au mieux, ambigus. Ils laissaient en effet apparaître que les élèves plus âgés étaient meilleurs que les plus jeunes dans des conditions scolaires, et qu'à l'âge de 16 ans, il n'existait pas de différence significative entre ceux qui avaient commencé à 8 ans, et ceux qui avaient commencé à 11 ans. Alors que les défenseurs d'un apprentissage précoce ont pu mettre des anomalies en évidence dans la conduite de l'expérience et dans son évaluation, le gouvernement britannique a estimé qu'il n'était pas justifié de poursuivre dans cette voie, puisque les conditions préalables à des innovations positives n'avaient pas été remplies. La généralisation de cette expérience aurait en outre demandé un programme conséquent de formation continue des enseignants, pour lequel la profession n'était pas prête.

Ces conclusions ont été présentées lors des symposia du Conseil de l'Europe tenus à Londres, à Copenhague et à Reading. M. Hoy, successeur de M. Riddy, a dressé une liste de plus de vingt « conditions à la réussite » de l'enseignement des langues à l'école primaire, la plupart ne pouvant être remplies dans un futur proche. Par conséquent, l'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires d'Europe a été repoussé de plus de dix ans. Il a même été

difficile de soutenir l'introduction d'une deuxième langue étrangère pour tous les élèves du secondaire. Les objectifs et les méthodes d'enseignement et d'évaluation appropriées pour 20% des élèves ne donnaient pas d'aussi bons résultats sur la totalité d'entre eux. Si, dans les années 1970 et 1980, le mouvement d'objectifs progressifs pour les « élèves de base » (« *grass-roots* » *Graded Objectives movement*) semble avoir pratiquement résolu le problème, sa généralisation n'a pas été aussi efficace, et le gouvernement britannique a fait un pas en arrière, ne proposant plus que l'étude d'une langue étrangère comme option à partir de l'âge de 14 ans. Bien que la situation du Royaume-Uni ne soit en aucun cas représentative, cet exemple montre que les politiques les plus progressives doivent être appliquées avec prudence, et que les fondateurs du Conseil de l'Europe ont été bien inspirés d'habiliter le Comité des Ministres à émettre des recommandations - et non des directives - à l'attention des Etats membres. Cependant, malgré les problèmes liés à la mise en œuvre immédiate de la Recommandation R(69) 2, les perspectives ouvertes par cette dernière ont été prépondérantes dans le développement des politiques européennes d'enseignement des langues pendant près d'un demi-siècle.

Les « sages », en particulier M. Gorosch et, plus tard, M. Nickel, considéraient la linguistique appliquée comme un élément-clé de ce processus. Aussi s'assurèrent-ils qu'un stage soit mis en place, chaque fois que possible, pour promouvoir la création ou le développement d'une filiale locale de l'AILA. Comme prévu, l'AILA a été officiellement lancée le 31 octobre 1964, lors du premier colloque international de linguistique appliquée, organisé par la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de l'Université de Nancy. Le deuxième congrès s'est tenu à Cambridge, du 8 au 12 septembre 1969. En 1970, le Conseil de l'Europe et l'AILA ont organisé une réunion commune dont l'objectif était de discuter de l'intensification du programme de l'association pour les langues vivantes. Ainsi, un ambitieux programme de recherche et de développement a été proposé. Toutefois, en raison de l'expansion mondiale de l'AILA, ses liens étroits avec le Conseil de l'Europe devenaient de moins en moins appropriés. Sven Nord et les dirigeants de l'association ont donc négocié son transfert du Conseil de l'Europe vers l'UNESCO. Le projet Majeur s'est poursuivi jusqu'au milieu des années 1970. Il a perdu en dynamisme à partir de 1970, suite au départ prématuré de Sven Nord en raison de problèmes de santé liés à un grave accident de voiture survenu en Italie, et également des efforts continus de MM. Gorosch et Nickel pour doter l'AILA d'une dimension internationale. Aujourd'hui, la documentation relative au Projet Majeur est rare et difficile d'accès. Bon nombre de personnes pensent effectivement que les travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues vivantes ont commencé en 1971. En réalité, le programme qui a été lancé à cette date a bénéficié des retombées des travaux accomplis au cours de la décennie précédente.

### **3. Le système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues dans l'éducation des adultes**

Le Projet Majeur avait été conçu comme une initiative « horizontale », impliquant les trois secteurs de l'éducation qui composent le Conseil de la Coopération culturelle (le CCC, devenu le CDCC par la suite). En réalité, la plupart des activités étaient placées sous la responsabilité du Comité de l'Education générale et technique ou du Comité de l'Education supérieure et de la Recherche. Le Comité de l'Education extrascolaire s'occupait, quant à lui, du développement de l'« éducation permanente ».

Ce concept impliquait l'idée d'une éducation « récurrente ». En raison du mode de vie des adultes, leurs études étaient souvent intermittentes et visaient des qualifications dans un domaine spécifique, acquises sur un certain nombre d'années, peut-être avec des interruptions fréquentes. Comment ce processus allait-il être organisé et géré ? M. Bernard Schwarz, responsable de l'Education permanente à l'Université de Nancy, a proposé une réponse

intéressante à cette question. Il a en effet suggéré que, dans la mesure du possible, les matières ne soient pas enseignées et évaluées dans leur ensemble, mais qu'elles soient divisées en plusieurs parties constitutives que les apprenants pourraient suivre indépendamment l'une de l'autre, à leur rythme. Il a baptisé ces parties constitutives « unités capitalisables ». Elles sont, par certains aspects, analogues aux systèmes de crédits utilisés aux Etats-Unis. Le Comité a estimé que, dans l'intérêt du Projet Majeur dans le domaine des langues vivantes, il pourrait être utile d'effectuer une étude de faisabilité sur l'application d'un tel système à l'enseignement des langues, et ce, au niveau européen. Sa décision a été motivée par les raisons suivantes :

- a) Les langues vivantes constituent le sujet de l'un des principaux programmes du Conseil de l'Europe étant donné que l'apprentissage des langues est un élément essentiel de la promotion de l'intégration européenne et de la mobilité des populations ;
- b) La mobilité peut entraîner le besoin de parler une nouvelle langue, besoin qui n'était pas prévisible pendant l'éducation obligatoire ;
- c) Chaque situation sociale demande un niveau et un domaine de connaissances et de capacités linguistiques différents ;
- d) L'enseignement des langues est, par nature, un domaine adapté à l'application des technologies pédagogiques reposant sur l'utilisation des médias ;
- e) La nécessité d'une coordination internationale de l'effort de production est déjà reconnue, les coûts élevés de développement et de production devant être compensés par des économies d'échelle de même ampleur.

Le Comité s'est adjoint la collaboration de la fondation Eurocentres, basée en Suisse. Cette ONG (organisation non gouvernementale) propose, dans de nombreux pays, des cours de la/des langues du pays concerné et bénéficie du statut consultatif auprès du Conseil de l'Europe.

Après de nombreuses réunions préparatoires d'experts, un symposium sur « Le contenu linguistique, les moyens d'évaluation et leur interaction dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes dans l'éducation des adultes » a été tenu à Rüşchlikon (Suisse), du 3 au 7 mai 1971, afin d'étudier les trois points suivants, considérés comme essentiels pour la mise en place d'un système d'unités capitalisables :

- i) Nouvelles formes d'organisation du contenu linguistique ;
- ii) Types d'évaluations avec un système d'unités capitalisables ;
- iii) Moyens de mise en œuvre d'un système d'unités capitalisables pour l'enseignement / l'apprentissage de langues vivantes dans l'éducation des adultes.

Les documents présentés dans ces trois domaines lors du symposium ont donné lieu à des débats animés, mais il était clair que si l'idée d'un système d'unités capitalisables pour l'éducation des adultes suscitait un certain enthousiasme, voire de l'excitation, la réflexion quant à sa structure et à son contenu n'en était encore qu'à un stade initial. Outre les résumés des documents présentés et une annexe rédigée par John Trim, intitulée *Vers une définition contextualisée du contenu de cours de langues étrangères*, qui comporte un inventaire schématique des rôles, des activités et des utilisations, le rapport du Symposium (Doc. CCC/EES (71) 135) compte six pages de conclusions contenant un certain nombre de recommandations pour des actions de suivi. Ainsi, la première recommandation relative au point (iii) dispose qu'il a été suggéré que la viabilité d'un système d'unités capitalisables soit subordonnée aux résultats d'une étude de faisabilité.

Suite au Symposium de Rüşchlikon, le Comité de l'Education extrascolaire et du Développement Culturel a décidé d'étudier plus en profondeur la possibilité de mettre en place

un système européen d'unités capitalisables. Le Directeur de la Division, Dr. Herbert Jocher, a établi un petit groupe de travail chargé d'étudier la faisabilité de ce projet. Ce groupe se composait des membres suivants :

John Trim (Président), Directeur du Département de Linguistique de l'Université de Cambridge, Royaume-Uni. M. Trim avait organisé le deuxième congrès international de linguistique appliquée peu de temps auparavant. Ayant suivi, à l'origine, des études de langue allemande, il ressentait un intérêt particulier pour la phonétique et ses applications. Conseiller méthodologique auprès de la BBC, il est l'auteur de la série télévisée allemande « *Komm mit* » et membre du *National Council for Educational Technology* (NCET) (Conseil britannique pour les technologies éducatives).

René Richterich, Directeur du *Service de Recherche et d'Application* de l'Eurocentre de Neuchâtel et spécialiste de l'analyse des besoins en langues des apprenants adultes en français langue étrangère.

Jan van Ek, Directeur de l'Institut de linguistique appliquée de l'Université d'Utrecht, Pays-Bas. Ce spécialiste de la grammaire anglaise était conseiller auprès du *Deutscher Volkshochschulverband* (DVV, fédération allemande des universités populaires).

David Wilkins, de la faculté de linguistique de l'Université de Reading, Royaume-Uni. Diplômé d'une faculté de français, il était spécialisé dans l'application de la linguistique à l'enseignement des langues étrangères, et notamment de l'anglais.

Les travaux du groupe ont été supervisés par Mme Antonia de Vigili. Dès le départ, Antonietta (comme tout le monde l'appelait) a été la force motrice du projet, dans lequel elle s'est totalement impliquée ; elle l'a mené avec beaucoup de compréhension, de dévouement et d'efficacité pendant plus de vingt-cinq ans. La réussite de ce projet est en grande partie liée à sa force de persuasion.

Le groupe s'est réuni à Strasbourg les 30 septembre et 1<sup>er</sup> octobre 1971 et a convenu de concentrer ses efforts sur les tâches suivantes :

- a) diviser le concept global de langue en des unités et sous-unités, en fonction des résultats d'une analyse portant sur les situations de communication typiques dans laquelle se trouvent impliqués des groupes particuliers d'apprenants adultes. Cette analyse devait conduire à une articulation précise de la notion de « noyau commun », avec des extensions pour les spécialistes à différents niveaux de compétences ;
- b) établir, en fonction de cette analyse, une spécification opérationnelle pour les objectifs d'apprentissage ;
- c) élaborer, en consultation avec le Groupe directeur pour la technologie éducative, un schéma définissant la structure d'un système d'apprentissage multimédia permettant d'atteindre ces objectifs en termes de crédits.

Toutefois, lorsqu'il s'est attaqué à la première de ces tâches, le Groupe d'experts s'est très vite aperçu qu'il n'était pas possible de diviser une langue en des « blocs de construction unitaires » (*Baukastensystem*) que l'apprenant pourrait séquencer et assembler dans n'importe quel ordre. Naturellement, toute institution d'enseignement ou d'évaluation de taille importante est obligée de diviser la langue et d'élaborer une planification, les concepteurs de cours et de tests devant procéder à ce découpage avec beaucoup de minutie. Une partie de ces décisions est prise en fonction des apprenants concernés ; l'autre est en fait arbitraire. Il ne semblait pas approprié, pour une organisation internationale, de chercher à imposer des décisions arbitraires dans ce domaine, ou d'anticiper les décisions d'autres personnes étant davantage en prise avec les besoins, les intérêts et les caractéristiques des apprenants. Le groupe s'est donc prononcé en faveur de décisions indépendantes prises à un niveau le plus proche possible des apprenants. Il

a défini des objectifs et principes généraux, fourni des modèles que les praticiens pouvaient adapter à leurs contextes particuliers et encouragé l'échange d'idées et d'expériences. Ainsi, l'objectif prioritaire du groupe consistait à considérer sérieusement et à formuler les principes fondamentaux qui allaient sous-tendre une politique linguistique européenne à long terme.

En 1971, le Groupe d'experts du Comité de l'Education extrascolaire (EES) s'est trouvé face à une opportunité unique. Le coup d'envoi de la mondialisation venait d'être donné, les progrès techniques effectués dans les domaines de la communication et de l'information ayant considérablement modifié la vie sociale sur de nombreux plans. Ainsi, les industries multinationales, les marchés financiers mondiaux, le tourisme et les loisirs de masse, la médecine et la science étaient en train de créer une demande généralisée et croissante de compétences pratiques en langues, notamment en anglais, qui est rapidement devenu la première langue étrangère dans les écoles et le premier outil de communication internationale en-dehors du bloc soviétique. Il restait à savoir si les enseignants en langues étaient prêts à faire face à l'explosion de la demande. Le groupe a décidé qu'une modernisation des méthodes était nécessaire, confirmant les conclusions du Projet Majeur. Toutefois, le discrédit (peut-être excessif) jeté sur le behaviorisme skinnérien et le structuralisme post-bloomfieldien (que les disciples de Chomsky n'entendaient pas remplacer) avait entraîné une certaine désillusion quant aux méthodologies audiolinguistiques et audiovisuelles. Les professionnels de l'enseignement des langues avaient donc besoin d'une nouvelle approche pour relever le défi. Toutefois, nous l'avons vu, cette nouvelle approche devait englober bien plus que de nouveaux équipements, méthodes et matériels, car l'introduction de ces derniers dans un système non préparé au changement aurait pu s'avérer contre-productive. Le système devait donc être modifié en profondeur. Cependant, la mise en place de tels changements dans un système éducatif national établi est un processus à long terme qui comporte des difficultés pratiques et qui est assuré de se heurter à la résistance active et passive de responsables à tous les niveaux. A cet égard, la situation marginale de l'éducation des adultes au sein des systèmes nationaux était en réalité un avantage. Loin des projecteurs, le Groupe d'experts a pu élaborer une nouvelle approche sans se voir imposer les contraintes politiques auxquelles on peut s'attendre dans une grande organisation internationale, tout en bénéficiant d'une position lui permettant d'avoir une grande influence, si toutefois ses idées parvenaient à convaincre les instances de décision du Conseil.

Grâce à leurs connaissances et à leur expérience, les membres du groupe ont pu s'appuyer sur de nombreux courants qu'ils ont essayé de synthétiser. L'idéologie de leur travail reposait sur les buts et objectifs du Conseil de l'Europe. Parmi ces derniers, figuraient notamment :

- le renforcement de la démocratie participative pluraliste et la formation d'une opinion publique éclairée, indépendante mais socialement responsable ;
- l'encouragement de la mobilité personnelle et de l'interaction ;
- la promotion de la coopération internationale et d'actions conjointes pour faire face aux questions sociales actuelles les plus importantes ;
- le respect des droits de l'homme, qui implique :
- la compréhension et la tolérance de la diversité culturelle (et donc linguistique) en tant que source d'enrichissement mutuel ;
- une démocratisation de l'éducation qui s'accompagne d'un accès aux langues pour tous, au lieu de réserver ces dernières à une élite sociale ou professionnelle, et la participation aux processus de décision pour toutes les personnes concernées par les décisions en question.

Nous nous sommes déjà penchés sur les réseaux et les méthodes de travail hérités du Projet Majeur pour les langues vivantes dans les années 1960, ainsi que sur les lignes directrices exposées dans la Recommandation (69)2. Le projet relatif à l'éducation permanente a contribué au concept d'apprentissage tout au long de la vie dans la mesure où il s'agissait d'une initiative cohérente, orientée vers un objectif précis et centrée sur l'apprenant et l'autonomie de ce dernier. Par ailleurs, il démystifiait les objectifs, divisant les matières générales en des sous-parties pouvant être décrites de façon transparente. Les propositions relatives à une approche reposant sur l'analyse des situations par rapport aux besoins des apprenants, qui avaient également été développées dans les études d'Eric Hawkins et de C. Vaughan James au Royaume-Uni, émanèrent des Eurocentres. Le DVV (*Deutscher Volkshochschulverband*) et l'*International Certificate Conference (ICC)* qui y était associée ont quant à eux proposé un modèle pour des programmes entièrement explicites, élaborés à partir du *français fondamental*, du CREDIF. Les programmes détaillés de langues de la Fondation Nuffield (*Nuffield Foundation*) ont représenté un apport important, les *Sprechsituationen* des programmes *Vorwärts* constituant une aide précieuse pour la classification des fonctions discursives, tout comme le programme *In the Air*, élaboré par Svanta Hjelmström pour l'école expérimentale utilisant le matériel produit par les médias à Linköping, en Suède, ainsi, bien sûr, que les travaux de J. Austin et de J. Searle sur les actes de langage (et le *Thesaurus* de Roget !). Les technologies pédagogiques (cf. les travaux de Tony Becher au *National Council for Educational Technology (NCET)* et de M. Schmidbauer pour le Comité de l'Education extrascolaire, par exemple) ont servi de base à une « approche systémique », dans laquelle l'analyse des besoins et des ressources, la spécification des objectifs, l'élaboration de matériels et de méthodes et les processus d'évaluation forment un système cohérent bâti sur la formulation transparente d'objectifs utiles et réalisables. Les technologies pédagogiques ont également apporté un certain réalisme et suscité un intérêt pour les ressources humaines et matérielles, notamment pour les médias, ainsi qu'une prise de conscience des possibilités et des limites de ces ressources. En linguistique, l'approche socio-anthropologique et ethnographique de Raymond Firth et de Bronislaw Malinowsky, et en particulier le concept de « compétence communicative » développé par Del Hymes (au moment où une grammaire régénérée se détachait pratiquement de toute application) a facilité, et a même rendu pratiquement inévitable, la réorientation de la linguistique appliquée et de la didactique linguistique, qui sont passées du formalisme structurel au fonctionnalisme pragmatique (même si les descriptions détaillées de la grammaire anglaise héritées d'Otto Jespersen, de Zuidema et d'autres étaient, bien entendu, connues et disponibles). Les schémas socio-linguistiques des disciples allemands de J. Habermas (à savoir D. Wunderlich, K. Ehlich et J. Rehbein) et les premiers travaux de C. Candlin ont constitué des modèles pour la description de stratégies d'interaction. En ce qui concerne la méthodologie d'enseignement des langues en elle-même, les travaux d'Harold Palmer sur l'anglais britannique en tant que langue étrangère ont exercé une influence considérable, notamment l'analyse fonctionnelle contenue dans l'ouvrage intitulé *Everyday sentences in spoken English*, d'Harold Palmer et de Francis Blandford. De façon plus générale, les perspectives du groupe s'inscrivaient clairement dans le paradigme du mouvement de réforme des années 1880 et de la révolution linguistique néogrammairienne des années 1870.

Les idées, les connaissances et les expériences pertinentes à disposition du Groupe d'experts ne manquaient donc pas. Sa tâche, qui semble peut-être plus claire aujourd'hui qu'à l'époque, consistait à élaborer, à partir de cette matière première, un ensemble cohérent de principes de base exprimés concrètement sous la forme de modèles, que les praticiens pourraient adapter et appliquer à leur situation personnelle. Le groupe avait également pour objectif de développer des stratégies éducatives novatrices devant conduire à une réforme des programmes et des évaluations, à l'amélioration de la conception des cours et de la production des matériels, ainsi qu'à une correspondance entre les formes et le contenu de la formation initiale et continue des

enseignants. Ces mesures devaient modifier, en profondeur et de façon permanente, les pratiques dans les salles de classe et, ce qui est encore plus important, l'expérience de l'apprentissage des langues elle-même. Naturellement, un tel processus novateur dans le domaine de l'éducation, à l'échelle d'un continent, demande une certaine cohérence et une convergence dans les décisions prises par un nombre très important de décideurs politiques et d'exécutants à de nombreux niveaux différents. Dans un rassemblement non-directif de démocraties pluralistes, ce processus doit reposer sur la conviction et le consentement. Les principes doivent être formulés de manière à convaincre de manière durable et obtenir de larges consensus. En pratique, ils doivent s'avérer à la fois progressistes et réalistes. Il s'agissait donc d'éviter l'utopisme rhétorique, d'une part, et l'acceptation silencieuse des contraintes réelles d'autre part. Il était important de mettre en place un cadre pour soutenir les efforts et assurer une continuité pendant une période suffisamment longue pour qu'une réforme profonde et durable puisse porter ses fruits. Le processus doit également être dynamique et réactif aux changements de tout paramètre, afin de ne pas tomber dans l'immobilisme, qui transforme si souvent les jeunes et ardents révolutionnaires en des archi-conservateurs s'accrochant à des solutions obsolètes pour résoudre des problèmes qui ne sont plus à l'ordre du jour.

Elaborés dans cet esprit, les objectifs de base des projets successifs étroitement liés aux objectifs généraux en matière d'éducation et de politique du Conseil de l'Europe étaient les suivants :

- faciliter la libre circulation des personnes et des idées en Europe, auxquelles tous doivent avoir accès, et encourager le renforcement de la coopération en donnant les moyens linguistiques nécessaires à une communication interpersonnelle directe, à la fois en face-à-face et à distance ;

- renforcer la compréhension mutuelle et l'acceptation de la diversité culturelle et linguistique dans une Europe multilingue et multiculturelle, ce qui englobe le respect des identités individuelles locales, régionales, et nationales, donnant ainsi naissance à une identité européenne interculturelle commune par le jeu d'influences mutuelles s'exerçant sans contrainte ;

- promouvoir le développement personnel des individus, qui passe par un renforcement de la conscience de soi, de la confiance en soi et de la liberté de penser et d'agir, ainsi que par la responsabilité sociale en tant qu'agent actif d'une société démocratique pluraliste et participative ;

- démocratiser le processus d'apprentissage et d'enseignement des langues en fournissant les outils conceptuels pour que la planification, la construction, la conduite et l'évaluation des cours soient le plus adaptées possible aux besoins, motivations et caractéristiques des apprenants, permettant à ces derniers, autant que faire se peut, de diriger et de contrôler leurs propres progrès ;

- fournir le cadre d'une coopération internationale étroite et efficace dans l'organisation de l'apprentissage des langues.

Au cours des vingt-cinq dernières années, ces objectifs ont été largement acceptés par les professionnels de l'enseignement des langues. En les poursuivant, les projets successifs mis en œuvre par le CDCC ont constamment préconisé et défendu les principes suivants :

- l'adoption d'une démarche évolutive et systémique qui établisse des liens entre les buts, les objectifs, les méthodes et les matériels ;
- l'adoption d'objectifs adaptés, souhaitables et réalisables :
  - adaptés aux caractéristiques des apprenants
  - souhaitables compte tenu des besoins (professionnels, de loisirs, culturels et

- personnels) et des motivations des apprenants, ainsi que des intérêts de la société
- réalisables par rapport aux ressources humaines et matérielles qui peuvent être
- mobilisées pour accomplir cette tâche ;
- la sélection et/ou l'élaboration de méthodes et des matériels adaptés aux apprenants, aux enseignants et aux situations d'apprentissage, et utilisés de manière à atteindre les objectifs fixés ;
- l'adoption et l'élaboration de méthodes d'évaluation qui soient directement en rapport avec les objectifs d'apprentissage et fournissent des informations précises et pertinentes aux apprenants, aux enseignants et à toute autre partie intéressée ;
- l'adoption d'une conception de l'apprentissage et de l'enseignement des langues qui soit centrée sur l'apprenant plutôt que sur la matière enseignée ou sur l'enseignant ;
- une conception de la fonction des enseignants et d'autres partenaires dans laquelle ceux-ci mettent tout en œuvre pour faciliter l'apprentissage, de sorte que ce dernier soit adapté et efficace ;
- des consultations et des consensus sur les objectifs et les méthodes entre tous les acteurs de l'apprentissage ;
- le développement d'une perspective d'éducation permanente au fur et à mesure que l'individu apprend à comprendre et à communiquer de diverses manières et à diverses fins dans une Europe multilingue et multiculturelle ;
- l'intégration dans tous les programmes éducatifs d'une préparation à l'apprentissage autonome.

En 1972 et 1973, les membres du Groupe d'experts ont effectué de nombreuses études fondamentales. Ainsi, R. Richterich a élaboré un modèle pour la description des besoins en langues des adultes et a mis au point une classification analytique des catégories d'adultes ayant besoin d'apprendre des langues étrangères. David Wilkins a défini le contenu linguistique et situationnel du noyau commun d'un système d'unités capitalisables. Il a proposé une première classification, illustrée, de catégories « notionnelles », distinguant les catégories « sémantico-grammaticales » des catégories de « fonction communicative ». J. van Ek a, pour la première fois, considéré le concept d'un « niveau seuil » dans un système d'unités capitalisables. A cette époque, il suivait toujours le modèle du *Français fondamental*, spécifiant un vocabulaire et une liste de structures grammaticales minimum. En développant l'annexe qu'il a élaborée dans le rapport de Rüsçhlikon, John Trim a défini les caractéristiques fondamentales d'un schéma possible, ainsi que les principes de base sur lesquels reposerait ce schéma. Pour ce faire, il s'est appuyé sur le résultat de sa collaboration avec K. Bung sur un modèle multidimensionnel pour la spécification des objectifs (Bung 1973b), que ce dernier avait illustré dans une grande étude sur les besoins en langues des serveurs/serveuses et du personnel hôtelier. Les travaux de J. van Ek, R. Richterich, J. Trim et D. Wilkins ont été publiés en 1973 et réédités en 1980 (Trim et al 1980) par Pergamon Press.

Lors d'une réunion à Cambridge en janvier 1974, le groupe, auquel s'étaient joints A. Peck et S. Hjelmstrom, ont recherché des idées de catégories pour les paramètres du modèle. Bien que présenté sous la forme de listes aléatoires, ce document, diffusé par le DVV à tous ses comités de langues, a eu un impact immédiat. Par ailleurs, il a servi de base à J. van Ek pour élaborer, la même année, une spécification détaillée des exigences linguistiques minimales pour des « personnes désirant, de manière générale, devenir capables de communiquer socialement sur des sujets banals de la vie quotidienne avec des personnes étrangères qui les abordent, et de se débrouiller et de mener une vie sociale relativement normale lorsqu'ils se rendent à

l'étranger ». Ces spécifications ont été regroupées sous l'expression « un niveau seuil », qui mérite certainement quelques explications.

Le groupe a reconnu la nécessité de créer un système d'unités reposant sur un système de niveaux défini de compétences en langues. Mais il restait à déterminer le nombre de ces niveaux. Les experts ne croyaient guère en l'existence de niveaux naturels et ils ne trouvaient aucun argument probant en faveur de tel nombre plutôt que de tel autre. Un moment, néanmoins, semblait se détacher dans l'apprentissage des langues et constituer ainsi une exception : celui où les éléments de la langue acquis isolément s'assemblent de manière cohérente pour donner naissance à une compétence générale qui peut être utilisée pour faire face aux situations générales de la vie quotidienne. Ce moment précis de l'apprentissage peut être considéré comme « l'effet seuil », similaire à celui que l'on trouve dans d'autres domaines. A l'époque, ce niveau était donc considéré comme le niveau le plus bas pour lequel il était possible de parler de niveau général de compétences en langues. Les travaux de J. van Ek, publiés en 1975 aux Editions du Conseil de l'Europe, ont ainsi constitué une contribution majeure, qui a résisté à l'épreuve du temps.

Ils ont en effet révolutionné le modèle classique d'apprentissage des langues. Jusqu'alors, les progrès étaient mesurés en termes de mots et de structures grammaticales, et évalués en fonction de la capacité des élèves à construire des phrases correctes contenant ces éléments. Le modèle du *Threshold Level*, quant à lui, commence par répertorier les situations dans lesquelles les apprenants pourraient avoir besoin d'utiliser des langues, indiquant comment ils pourraient être amenés à les utiliser dans ces situations. Ensuite, il classe les *fonctions* des langues selon les six grandes catégories suivantes :

- Fournir et obtenir des informations factuelles (*Imparting and seeking factual information*)
- Exprimer et chercher à connaître des attitudes (*Expressing and finding out attitudes*)
- Faire et dire de faire (*Getting things done (suasion)*)
- Etablir et entretenir des liens sociaux (*Socialising*)
- Structurer le discours (*Structuring discourse*)
- Remédier aux défauts de communication (*Communication repair*)

Le *Threshold Level* précise ensuite les notions, aussi bien générales que spécifiques à la situation, que l'apprenant va devoir comprendre et exprimer. Ainsi, les mots et les structures ne sont considérés que comme des « réalisations » des catégories fonctionnelles et notionnelles, ce qui renforce l'idée qu'ils constituent un moyen pour atteindre une fin, et non une fin en eux-mêmes.

Le *Threshold Level* a reçu un accueil très favorable de la part des professionnels de l'enseignement des langues. Ainsi, les concepteurs de manuels d'anglais langue étrangère ont rapidement intégré le déplacement de l'accent, désormais mis sur la fonction et non sur la forme, et les concepteurs de programmes ont adopté, peu de temps après, l'ensemble des situations, thèmes, notions et fonctions en tant que cadre descriptif, à la fois pour les principes directeurs des curricula et pour les examens publics. En 1976, un équivalent français (*Un Niveau-seuil*), élaboré selon un modèle similaire, a été publié (Coste *et al.* 1976). Cependant, soucieuse d'éviter d'imposer un objectif pan-européen unique à tous les apprenants, l'équipe du CREDIF a élaboré des listes très fournies de réalisations en français des différentes catégories du modèle général, couvrant ainsi un large éventail de registres. L'objectif était de permettre aux apprenants de faire face à la diversité des utilisations des langues à laquelle ils devaient s'attendre à être confrontés, et de choisir ce qu'ils allaient utiliser en fonction de ce qu'ils considéraient approprié pour eux-mêmes et pour leur relation avec l'interlocuteur.

Inévitablement, *un Niveau-seuil* était bien plus volumineux que *The Threshold Level*. La version française exigeait des compétences linguistiques beaucoup plus élevées de la part de l'utilisateur ; elle a rencontré un succès plus mitigé. Par ailleurs, les auteurs de manuels et les examinateurs n'ont pas pu reproduire tel quel le modèle du *Threshold Level*, comme on avait pu le craindre, notamment pour des raisons de droits d'auteur. Ils ont donc été contraints d'innover tout en respectant le cadre général du modèle.

Une version de ce document a ensuite été commanditée pour l'espagnol (Slagter), celle-ci devant suivre au plus près le modèle utilisé pour l'anglais afin d'en tester l'applicabilité générale au niveau européen, et pour l'allemand (Schneider *et al.*), s'appuyant à la fois sur *The Threshold Level* et *Un Niveau-seuil*. Depuis lors, le modèle (en général, la variante du *Threshold Level*) a été successivement appliqué à l'italien (1982), au danois (1983), au néerlandais (1985), au norvégien (1988), au basque (1988), au portugais (1988, cette version étant fortement influencée par *Un Niveau-seuil*), au galicien (1993), au gallois, au letton, à l'estonien, au lituanien, au maltais, au russe, au grec, au tchèque, au hongrois, au roumain et au slovène. Des versions pour le suédois (pour les travailleurs migrants) et le catalan sont également disponibles, mais elles ne sont pas publiées aux Editions du Conseil de l'Europe. La valeur de ce concept utilisé depuis plus de trente ans n'est donc plus à démontrer. Loin de renforcer la domination des « grandes » langues, notamment de l'anglais, il a servi, de manière croissante, à favoriser le renouveau et la promotion des langues nationales et régionales moins répandues. Par ailleurs, le modèle a su évoluer. Suite à des études menées dans les années 1980 (Trim *et al.* 1984, van Ek 1986, 1987), une version entièrement revue et enrichie a été publiée (*Threshold Level 1990*, van Ek et Trim (1991)). Le modèle du *Threshold Level* contenu dans cette nouvelle édition a été particulièrement utile aux états d'Europe Centrale et Orientale ayant ratifié la Convention culturelle à cette période. Ils s'en sont en effet servis pour la réorganisation et la réorientation de l'enseignement des langues.

Lors de son lancement, le *Threshold Level* était considéré comme le niveau le plus bas reconnu dans tout système de crédits. D'ailleurs, à l'époque, rares étaient les organismes de certification à reconnaître l'intérêt public de la validité des examens de niveau inférieur. Mais l'ICC a rapidement adopté les spécifications du *Threshold*, dont elle s'est servie pour établir la base des examens d'un *Grundbaustein* préliminaire à son Certificat dans un certain nombre de langues, notamment l'anglais. Pendant une courte période, il a été reproché au *Threshold Level* d'être « minimaliste » et de faire baisser le niveau de l'enseignement des langues. Mais, peu de temps après, une expérience menée à la *Volkshochschulen* de Vienne a révélé que si les apprenants pouvaient acquérir de bonnes compétences dans la réception du contenu au bout d'un an dans les conditions classiques de l'apprentissage des adultes, le taux de compétences actives, ou productives, ne dépassait pas les 33%. Il fallait donc fixer des objectifs moins ambitieux pour des apprentissages qui se déroulaient sur une année. C'est ainsi que J. van Ek et L.G. Alexander ont élaboré *Waystage*, qui a servi de base à la conception de *Follow Me!*, un cours d'anglais télévisé, reposant sur le multimédia et consistant en 72 chapitres. Co-produit par la BBC, *Norddeutscher Rundfunk* et *Bayrischer Rundfunk*, sous l'égide du Conseil de l'Europe, il devait être utilisé, dans un premier temps, dans les *Volkshochschulen* d'Allemagne, d'Autriche et de Suisse, qui ont lancé à cette occasion un programme intensif de formation des enseignants. Ce cours a rencontré un succès considérable et a finalement été suivi par 500 millions de personnes dans plus de 60 pays.

Plus généralement, le Groupe d'experts était désormais en mesure de présenter la structure d'un modèle développé de systèmes d'apprentissage des langues, construit selon les opérations suivantes :

- a) Déterminer ce que les apprenants auront besoin de **faire** en utilisant les langues pour communiquer ;

- b) Estimer les connaissances et les compétences qu'ils devront acquérir pour pouvoir agir de manière appropriée ;
- c) Définir, d'après ces données, des objectifs d'apprentissages opérationnels ;
- d) Evaluer les caractéristiques des apprenants ;
- e) Recenser les ressources de l'institution d'enseignement ;
- f) Le cas échéant, modifier les objectifs à la lumière de l'analyse des ressources ;
- g) Planifier les activités à faire faire aux apprenants dans le cadre du cours ;
- h) Dispenser le cours, en soumettant les progrès des apprenants à un contrôle continu ;
- i) Evaluer les compétences des apprenants et l'efficacité du cours.

L'influence considérable des travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues destiné aux adultes a été perceptible dès les années 1975-1980 dans les pays d'Europe du Nord-Ouest. L'Organisation était considérée comme le moteur des réformes en cours en ce qui concernait l'élaboration des cours et des manuels, la conception des tests et des examens, et la formation des enseignants. Une étude détaillée contenant diverses options pour la mise en place d'un système européen d'unités capitalisables a été élaborée. Celle-ci proposait notamment de lancer un Projet spécial dans lequel les ministères et les principales institutions seraient représentés par un Conseil assisté d'un petit secrétariat permanent, dont le rôle serait de superviser la mise en œuvre et la bonne marche du système. Cette structure aurait pu constituer un soutien considérable pour l'apprentissage des langues destiné aux adultes, mais les négociations n'ont pas abouti. Il était encore probablement trop tôt pour une telle initiative.

Quoi qu'il en soit, l'influence du Groupe d'experts s'est rapidement étendue au-delà de la sphère de l'éducation des adultes. En 1976, le Comité de l'Education générale et technique (GTE) du Conseil de la Coopération Culturelle a commandité des adaptations pour les écoles du *Threshold Level* (van Ek 1976) et du *Niveau-Seuil* (Porcher *et al.* 1980). En 1977, lors d'une réunion organisée pour étudier les travaux de J. van Ek, il a été recommandé d'abandonner les objectifs ambitieux du Projet Majeur et de réserver les ressources disponibles, qui étaient limitées, à l'approche développée par le Groupe d'experts de l'EES. Ce changement de direction a été soutenu par l'Assemblée parlementaire. En effet, suite à un rapport élaboré par M. Piket (Pays-Bas), l'Assemblée a adopté la Recommandation 814 (1977) : « *Considérant que la Résolution (69) 2, adoptée par le Comité des Ministres, aurait pu constituer un instrument utile pour la mise en œuvre de programmes efficaces et coordonnés d'enseignement des langues, mais qu'elle ne semble pas avoir obtenu les résultats escomptés* », l'Assemblée recommandait au Comité des Ministres :

a. « *d'inviter les gouvernements des Etats membres du Conseil de l'Europe à développer l'enseignement des langues vivantes, en tenant compte :*

- i. des besoins particuliers des groupes sociaux défavorisés, notamment des migrants ;*
- ii. de la nécessité de diversifier les langues enseignées ;*
- iii. de l'utilité culturelle de préserver les minorités linguistiques en Europe ;*
- iv. des aspects pédagogiques de l'apprentissage des langues ;*

b. *de favoriser, pour l'enseignement des langues, l'adoption de politiques éducatives coordonnées inspirées des propositions élaborées au niveau européen ;*

c. *de faire connaître les suites données par les Etats membres à la Résolution (69) 2 adoptée par le Comité des Ministres ;*

*d. d'apporter son appui aux activités du CCC dans le domaine des langues vivantes, et en particulier aux travaux du Groupe d'experts engagé dans l'élaboration d'un système européen d'unités capitalisables, l'accent étant mis sur les besoins fondamentaux différents selon le type d'apprenant (niveaux-seuils) ».*

Cette nouvelle perspective a contraint le groupe à examiner soigneusement ses ressources, ses méthodes, ses stratégies et sa structure. En effet, les fonds disponibles pour mener les travaux étaient extrêmement limités. En réalité, le budget opérationnel accordé chaque année par le fonds culturel s'élevait au montant minimum nécessaire pour couvrir les frais liés à l'organisation de réunions et au paiement d'honoraires pour quelques études commanditées. Il n'était pas possible de demander une contribution financière au Conseil, et donc pas envisageable d'accorder des bourses de recherche, ni de subventionner les travaux des institutions impliquées dans les différents projets. Leur collaboration était ainsi subordonnée à leur auto-financement, ce qui signifie qu'elles devaient être convaincues de tirer des avantages de leur participation aux travaux du Conseil, soit par les liens étroits noués avec d'autres partenaires à la pointe du développement, soit parce que cela leur permettait d'obtenir des financements provenant d'autres sources. D'une certaine manière, ces contraintes ont imposé une discipline qui a été bénéfique, car elle a obligé les différents acteurs à fournir une production concrète et utile, poussant ainsi le groupe à poursuivre son œuvre. Les stratégies auxquelles il a eu recours pour les projets successifs ont donc été les suivantes :

- a) Identifier les institutions et les personnes les plus efficaces et les plus avancées dans les nombreux pays membres engagés dans les divers aspects de l'organisation, de la planification et de la conduite de l'apprentissage et de l'enseignement des langues par les adultes ;
- b) Permettre à leurs homologues dans les autres Etats membres d'avoir accès aux résultats des travaux des institutions et de ces personnes, afin de stimuler les activités sur l'ensemble du continent ;
- c) Établir des relations de travail structurées entre les institutions présentant des intérêts et des problèmes similaires, et, par là même, faire naître une confiance mutuelle permettant un développement soutenu des mécanismes de coopération inter-institutionnelle et internationale.

L'application de ces stratégies s'est ensuite traduite par :

- a) La commande, à des travailleurs individuels liés par contrat, d'études portant sur les aspects épineux du développement des systèmes ;
- b) L'établissement de sous-groupes et de groupes de travail chargés du développement de domaines clés ;
- c) L'implication des institutions dans des études de cas et des expériences pilotes ;
- d) L'encouragement du regroupement d'institutions ;
- e) L'établissement d'un ensemble de documents de planification adressés aux administrations, aux concepteurs de cours, aux producteurs de médias, aux enseignants et aux apprenants ;
- f) La promotion de systèmes d'apprentissage des langues à grande échelle reposant sur l'utilisation des médias, le soutien à ces systèmes et l'implication dans leur développement ;
- g) L'encouragement, le soutien et l'orientation directs aux groupes d'apprenants tentant de développer des méthodes d'apprentissage autonome.

Le Groupe d'experts a présenté son travail lors d'une conférence intergouvernementale tenue à Ludwigshafen-am-Rhein (RFA) du 7 au 14 septembre 1977. Après des discours d'introduction portant sur les développements de « niveaux-seuils », l'analyse des besoins, l'évaluation, les médias et la méthodologie, des comptes-rendus sur les projets pilotes dans les Eurocentres, le projet suédois LIV, les Certificats de l'ICC, l'industrie du tourisme en Autriche et la formation industrielle en France et en Allemagne ont été présentés, de même que les propositions concernant l'introduction d'un système européen d'unités capitalisables. Des discussions approfondies au sein des groupes de travail ont permis d'élaborer un ensemble de recommandations. Les participants au Symposium ont estimé qu'étaient à présent réunies les conditions nécessaires à l'établissement d'une structure européenne d'information, de consultation et d'action visant à promouvoir l'étude et la mise en œuvre d'une approche systémique de l'apprentissage des langues par les adultes et, à terme, d'un système européen d'unités capitalisables dans ce domaine. Précisant les champs couverts par une telle approche, et afin de poursuivre ces objectifs, ils ont recommandé que les institutions de tous les pays membres soient encouragées à participer à des études de cas et à des projets pilotes. Ils ont également recommandé le renforcement de la structure administrative prévue pour le projet, afin de pouvoir le mener à bien. Ils ont ainsi déclaré qu'il faudrait créer une petite unité permanente consistant en au moins deux coordinateurs assistés d'une équipe administrative et d'un secrétariat, et réfléchir à des moyens de renforcer la structure et la composition du Groupe d'experts.

#### **4. Projet n°4 : Langues vivantes, 1978-1981**

Le Symposium de Ludwigshafen a marqué la fin de l'étude de faisabilité sur le système d'unités capitalisables. Ce système n'a jamais été mis en œuvre et l'unité recommandée n'a pas été créée. Au lieu de cela, le CDCC a décidé d'un changement de direction. Il était à présent considéré que les principes développés et formulés dans l'étude de faisabilité présentaient un caractère d'application générale. Aussi un projet formel à moyen terme a-t-il été institué afin de tester leur validité à une échelle plus importante. Le petit Groupe d'experts a été remplacé par un Groupe de Projet, constitué de dix-neuf personnes représentant treize pays, et présidé par John Trim (Conseiller de Projet).

Ce projet s'intitulait : « Langues vivantes : amélioration et intensification de leur apprentissage comme facteurs de compréhension, de coopération et de mobilité européenne ». Sa « mission » était la suivante :

« L'objectif du projet est de contribuer à une compréhension, à une coopération et à une mobilité accrues en Europe en améliorant l'apprentissage des langues vivantes et en l'élargissant par des mesures appropriées à toutes les catégories de la population. Cet objectif implique :

- que l'on mette à la portée de tous les outils conceptuels susceptibles de fonder la planification, l'élaboration et la conduite de programmes étroitement adaptés aux besoins, aux motivations et aux caractéristiques de l'apprenant en lui permettant, dans la mesure du possible, de diriger et de contrôler ses projets ;
- que l'on fournisse un cadre pour une coopération internationale étroite et efficace dans l'apprentissage des langues ;
- que l'on développe des procédures systématiques :
  - i) pour l'identification de publics cibles et l'analyse des besoins, des motivations, des caractéristiques de l'apprenant et des ressources ;

- ii) pour la définition détaillée d'objectifs de communication ;
  - iii) pour la conception de méthodes et de matériels adaptés aux différentes catégories et types d'apprenants ;
  - iv) pour l'évaluation de systèmes d'apprentissage ainsi que pour celle des résultats atteints et du bénéfice tiré par les apprenants ;
- que l'on tienne compte des incidences que comportent les objectifs ci-dessus pour la formation initiale et continue des enseignants de langues vivantes ;
  - que l'on procède à la diffusion et à l'échange des informations relatives au Projet, de sorte que les principes et les instruments pratiques qui y sont associés en viennent à être plus largement connus et que les résultats des travaux en cours et des expériences deviennent accessibles aux Etats membres ;
  - que l'on contribue à la recherche appliquée sur les conditions dans lesquelles s'effectue l'apprentissage des langues par les individus (problèmes de motivation, mécanismes d'apprentissage, etc.) ».

Pendant la phase d'exécution du Projet n°4, des projets pilotes ont été menés dans divers contextes éducatifs. Les applications de la nouvelle approche sont décrites dans la publication *Langues Vivantes 1971-1981*, qui rend compte, de manière objective, de l'ensemble des travaux du Conseil dans le domaine des langues vivantes au cours de ces dix années. Divisé en six chapitres, il comporte une préface de seize pages dans laquelle le Conseiller de Projet reprend les idées-force du rapport.

Le chapitre 1, rédigé par le Secrétariat, replace le Projet dans le contexte des objectifs généraux du Conseil de l'Europe et le situe, plus particulièrement, par rapport aux principes généraux de l'éducation permanente sur lesquels repose une grande partie des travaux du Conseil de la Coopération Culturelle.

Le chapitre 2 est une contribution des membres du groupe de projet qui se sont plus particulièrement occupés, à partir de 1971, de développer les principes présidant à la conception de systèmes d'apprentissage des langues en collaboration avec d'autres collègues qui ont joué un rôle important dans différents aspects de ces travaux. Il comporte une section rédigée par R. Richterich sur l'analyse des besoins, un concept qui s'étend à présent à la définition des besoins, des motivations, des caractéristiques et des ressources des apprenants, des institutions d'enseignement et de la société. J. van Ek, L. Porcher et J. Trim se penchent sur la spécification des objectifs, tandis que D. Coste s'intéresse aux méthodologies communicatives, L. G. Alexander aux développements de matériels et A. Fitzpatrick à l'utilisation des médias. A. Harriison traite de l'évaluation et P.J.M. Groot décrit un spécimen de test pour les compétences au niveau seuil en anglais, ce spécimen ayant été finalisé, testé et validé, mais jamais publié. Ce chapitre comporte encore une partie sur l'auto-évaluation rédigée par M. Oskarsson, ainsi que deux contributions sur des domaines qui gagnaient en importance, à savoir l'autonomie de l'apprenant (par H. Holec) et la formation des enseignants (par C. Edelhoff).

Le chapitre 3 est consacré aux rapports des projets pilotes, dans le cadre desquels les principes énoncés dans le chapitre 2 avaient été appliqués à l'apprentissage et à l'enseignement des langues dans une grande variété de contextes éducatifs, et à tous les niveaux de l'éducation. Les projets menés dans l'éducation des adultes sont présentés depuis l'Allemagne (W. Halm), l'Autriche (F. Satzinger) et la Suède (S. Salin), tandis que L. Porcher et J.M. Perusat traitent des projets menés dans l'enseignement du français en Grèce et en Allemagne. Rolf Schärer effectue un compte-rendu des projets menés dans les organisations Eurocentres. Cinq projets concernaient les travailleurs migrants et leur famille. Les rapports de ces projets pilotes menés

en France, en Allemagne, en Suède et au Royaume-Uni ont été respectivement établis par L. Porcher et M. Huart, G. von der Handt, S. Salin et B. Sandström, et T. Jupp et E. Hoadley-Maidment. A. Fitzpatrick a rédigé un rapport sur le projet télévisé multimédia *Follow Me*, qui a rencontré un franc succès. F. Satzinger, traitant de l'utilisation des langues à des fins professionnelles spécifiques, s'est intéressé à un projet autrichien pour l'anglais dans le secteur du tourisme. S. Rittershaus présente le système d'unités capitalisables développé par Ford Köln pour une formation interne en langues, et H. Døssing décrit un projet destiné aux coiffeurs danois. Tous les projets mentionnés ci-dessus concernent le domaine de l'éducation extrascolaire. Pour ce qui est du domaine scolaire, R. Bergentoft présente un rapport d'environ vingt pages sur l'application, dans des contextes scolaires en Europe, des principes régissant l'élaboration de systèmes d'apprentissage des langues fondé sur la communication, suite à la publication de *The Threshold Level for Schools*. Au printemps 1979, le CDCC avait demandé aux gouvernements des Etats membres de lui fournir des renseignements détaillés quant aux activités expérimentales planifiées ou en cours dans les différents pays, ces activités reposant sur, ou ayant été stimulées par des documents du CDCC. Après l'analyse des réponses, une réunion a été organisée à Strasbourg en juin 1979. Les personnes responsables des projets expérimentaux en cours dans onze pays (l'Autriche, le Danemark, la Finlande, la France, l'Irlande, l'Italie, le Portugal, la Suède, la Suisse, la RFA et le Royaume-Uni) ont présenté leur expérience et ont construit un réseau d'interaction. Des responsables de projet et des experts s'étaient rendus à l'étranger pour suivre huit projets. L'éducation tertiaire, quant à elle, était représentée par trois études. E. Harding-Esch décrit les cours d'allemand destinés aux étudiants en ingénierie et en sciences vétérinaires de l'Université de Cambridge, A. Ladousse traite d'un groupe de travail représentant les universités dans huit pays collaborant avec l'AUPELF (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française), et J.D. Winslow et P.H. Gardner décrivent des méthodes actuelles et nouvelles pour définir les besoins des étudiants s'inscrivant dans des filières à forte composante linguistique dans les universités publiques au Royaume-Uni. Autrement, bien que le Conseiller de Projet, John Trim, avait élaboré un document sur les implications d'un système d'unités capitalisables pour les universités, l'enseignement des langues à l'université n'a pas été davantage intégré aux projets successifs dans le domaine des langues vivantes, l'enseignement supérieur étant du ressort d'un autre Département (Enseignement supérieur et recherche).

Le chapitre 4 décrit les actions entreprises pour collecter, emmagasiner et diffuser des informations sur l'enseignement et la recherche dans le domaine des langues vivantes ; il contient également quelques suggestions visant l'amélioration de ces opérations. Pendant le Projet majeur, un réseau d'information sur la recherche avait été créé. Il était coordonné par le CILT britannique (Centre pour l'information sur l'enseignement et la recherche dans le domaine des langues vivantes), qui tenait un registre européen de la recherche sur les langues publiant des données soumises par d'autres centres nationaux désignés. Des efforts ont été faits pour tenter de redynamiser ce réseau, étant donné que seuls les centres du Danemark, de la RFA et de la Norvège semblaient être pleinement actifs.

Le chapitre 5 relate la manière dont avait été mis en place un cadre de coopération internationale à partir de relations de travail étroites établies entre les principales institutions dans les Etats. Il contient aussi des indications relatives au renforcement de ce cadre et à l'intensification de la coopération.

Le chapitre 6 tente d'évaluer les résultats obtenus jusqu'alors, afin de définir les points les plus marquants et d'élaborer des recommandations pour la réalisation d'un nouveau projet à moyen terme dans le domaine des langues vivantes qui s'appuierait sur les travaux du Projet n°4 et en constituerait le prolongement. En ce qui concerne l'évaluation, le groupe de projet était certain que tous les participants, à tous les niveaux, et en particulier les apprenants et les enseignants, avaient été enthousiasmés par le projet. Leur motivation et leur détermination s'en

sont trouvées renforcées, et ils ont gagné en confiance. Le groupe a ensuite résumé son évaluation de la manière suivante :

« ...on peut raisonnablement prétendre, à notre sens, non pas que l'on a trouvé une panacée qui fournira des solutions immédiates et faciles aux difficultés, qui ne datent pas d'hier, auxquelles se heurtent l'enseignement et l'apprentissage des langues, mais que l'on a mis sur pied un ensemble de principes solides et de méthodes de travail permettant aux différents partenaires du processus d'apprentissage des langues de tirer profit de l'expérience des autres et d'unir leurs forces efficacement pour assurer une circulation plus libre des personnes et des idées entre les nations européennes. Le système mis au point est ouvert, il va en général de la théorie, des principes et des modèles à l'application pratique dans des cours, des méthodes et des matériels, mais il prévoit que l'expérience puisse modifier les idées théoriques. Une initiative importante a été prise, qui a suscité beaucoup de sympathie. Un cadre d'intégration a été édifié, des principes ont été posés et, grâce à des expériences pilotes, des méthodes utilisables ont été mises au point ».

L'évaluation des travaux accomplis s'étant révélée positive, le groupe de projet s'est concentré sur l'avenir.

« Il convient toutefois de ne pas se laisser abuser. L'innovation pédagogique est une entreprise notoirement laborieuse et hasardeuse. Il n'est pas difficile, pour un observateur intelligent et désintéressé, de voir les imperfections que présentent les dispositions existantes ou de faire des suggestions pour un programme d'améliorations. Si celles-ci emportent la conviction, il est possible de trouver des groupes d'enthousiastes pour mener à bien des expériences pilotes et de les faire fonctionner. Ces étapes sont nécessaires, mais, bien entendu, elles ne sont pas suffisantes. Si l'on veut que les effets de l'innovation pédagogique ne restent pas partiels et provisoires, mais qu'ils conduisent à des modifications importantes et durables de la pratique pédagogique, il faut aller beaucoup plus loin.

Ceux qui participent à l'apprentissage doivent tous, d'un commun accord, modifier leur pratique conformément aux idées nouvelles et adopter, en conséquence, de nouvelles méthodes de travail, par exemple :

- la grande masse des enseignants et des apprenants doivent être désireux et capables de remplacer les buts et les méthodes existants par les nouveaux. Autrement dit :
  - Les apprenants doivent trouver que les nouvelles méthodes conduisent au succès et sont agréables à suivre ; ils doivent comprendre et accepter les fondements des buts et des méthodes ;
  - Les enseignants doivent être convaincus que les nouvelles méthodes de travail seront plus efficaces et qu'elles leur apporteront plus de satisfaction dans leur travail ;
  - Ils doivent être convenablement préparés aux nouvelles tâches qui les attendent ; cela implique des modifications radicales de la structure de la formation initiale des enseignants, ainsi qu'un programme bien conçu de formation continue ;
  - Les nouvelles tâches ne doivent pas simplement être une charge supplémentaire, elles doivent remplacer des tâches moins utiles ;
  - Le nouveau mode de travail doit être compatible avec les contraintes qui pèsent nécessairement sur l'évolution des systèmes d'enseignement ;
  - Les nouveaux objectifs et les nouvelles méthodes doivent être imposés ou encouragés par des directives sur les programmes, des plans d'étude et des examens arrêtés par l'administration centrale ;

- Des matériels d'enseignement appropriés doivent être disponibles en quantité suffisante.

On admettra que, pour être efficace, l'innovation exige un consensus parmi les examinateurs, les administrateurs, les éditeurs, les inspecteurs et les établissements de formation des enseignants, ainsi que parmi les enseignants et les apprenants. Pour réaliser un consensus aussi large, il faut un effort soutenu sur une longue période. Cela est vrai tout particulièrement lorsque des décisions impératives ne peuvent pas être imposées par un organe central, comme c'est le cas pour le Conseil de l'Europe, association volontaire de démocraties indépendantes dont beaucoup ont des systèmes d'éducation décentralisés non seulement géographiquement, mais aussi en ce sens que les différents niveaux de l'enseignement sont séparés du point de vue de l'organisation et du contrôle. Néanmoins, la nature interdépendante des enseignements élémentaire, secondaire et tertiaire peut rendre extrêmement difficile l'adoption par différents secteurs de buts et de méthodes incompatibles. En outre, la cohérence et la continuité sont indispensables pour créer des liens entre l'enseignement scolaire initial à temps plein, la formation continue et l'éducation des adultes dans le cadre de l'éducation permanente. Néanmoins, un programme de longue haleine solide et cohérent, comme celui que le Conseil de la Coopération Culturelle a poursuivi depuis sa création, peut aider, de diverses façons, les principaux responsables des décisions dans les pays membres. Il leur permet de situer les politiques nationales par rapport à celles qui sont appliquées ailleurs et surtout de partager la charge et les risques de l'innovation avec des collègues dans des pays associés. En même temps, une série d'objectifs intermédiaires bien choisis dans le cadre d'un programme de longue haleine garantit une progression régulière et significative dans le délai imposé par des considérations politiques.

Sans consensus et sans effort soutenu, des tentatives successives d'innovation risquent de n'avoir qu'un effet partiel et provisoire et d'aboutir au bout du compte à une mosaïque de pratiques contradictoires et à une confusion intellectuelle générale.

C'est justement ce qui semble avoir été le cas pour l'étude des langues vivantes dans un passé récent, quand de nouvelles méthodes et approches successives ont battu en brèche, sans jamais le supplanter complètement, le modèle classique. Il semblerait, à première vue, que le risque soit considérable de voir les travaux du Conseil de l'Europe connaître le même sort, à moins que le CDCC et ceux qui sont directement concernés par les langues vivantes dans les différents Etats membres puissent rassembler l'énergie nécessaire pour réaliser les réformes nécessaires ».

Le Groupe de projet a ensuite formulé ses conclusions sous forme de défi :

« C'est essentiellement une question de volonté politique. Si cette volonté existe chez les gouvernements des Etats membres, le moment semble venu d'effectuer un pas décisif dans tous les Etats membres pour modifier le paradigme de l'enseignement des langues, pour prendre les mesures nécessaires pour que tous les Européens aient accès aux moyens permettant d'apprendre les langues des autres Etats membres afin de pouvoir communiquer effectivement. Que devons-nous faire maintenant pour obtenir ce résultat ? »

Le Groupe de Projet a alors adressé des recommandations détaillées sur les politiques linguistiques au CDCC. Ces recommandations se divisaient en deux groupes. Les premières, qui concernaient les politiques nationales, constituaient une base sur laquelle les autorités supérieures pouvaient s'appuyer pour prendre des mesures. Les deuxièmes se rapportaient à d'autres activités à mener dans le cadre d'un nouveau projet sur les langues vivantes et couvraient de manière relativement détaillée les domaines dans lesquels les projets pilotes avaient été menés dans le Projet n°4 (les écoles, les migrants, les adultes et la formation des enseignants). Les travaux avaient à présent pris suffisamment d'ampleur pour qu'il n'y ait plus

aucun doute, pour qui que ce soit, quant à leur poursuite. Les conclusions et recommandations du Groupe de Projet ont été soumises à la Conférence internationale intitulée « *Across the threshold towards a multilingual Europe – Vivre le multilinguisme européen* », tenue au Palais de l'Europe, à Strasbourg, du 23 au 26 février 1982. La Conférence a adopté le rapport, élaboré un plan de travail détaillé pour les propositions relatives au futur projet et reformulé les recommandations politiques générales pour parvenir à une version provisoire d'une éventuelle recommandation du Comité des Ministres aux gouvernements des pays membres visant à surseoir à la Résolution (69)2, qui datait d'environ 13 ans.

Les conclusions et Recommandations de la Conférence (Doc. CC-GP4 (82) 3) ont été examinées par le CCDC lors de sa 42<sup>ème</sup> session, à Delphes (Grèce), du 1<sup>er</sup> au 4 juin 1982, dans un débat de grande envergure sur les langues vivantes (Doc. CDCC (82) 36). Ce dernier a permis de faire la preuve de toute la considération que les travaux du projet suscitaient. Après une présentation récapitulant le travail accompli au cours des dix années précédentes, un débat a eu lieu, impliquant pratiquement toutes les délégations du CDCC et les représentants de l'Assemblée parlementaire et du CC-PU.

La représentante de l'Assemblée parlementaire a fortement soutenu les travaux effectués par le CDCC dans le domaine des langues vivantes, à la lumière de la Recommandation 814 sur les langues vivantes en Europe (élaborée à partir du « rapport Piket »), et a félicité M. Trim pour sa présentation des travaux et sa contribution personnelle à leur réussite.

Bien que la composante technique du projet pouvait sembler prédominante à l'Assemblée, et, pensait-elle, au CDCC, les aspects politique et social étaient d'importance égale. D'après elle, ce projet constituait un exemple remarquable de bonne utilisation de ressources financières limitées, et ce, à un niveau international, entraînant ainsi d'importants investissements financiers dans de nombreux Etats membres. Ces investissements devaient continuer, ce qui ne pouvait se faire sans la poursuite de la coordination et de la coopération apportées par le Conseil de l'Europe. Cette seule raison suffisait pour souhaiter que le CDCC poursuive son engagement dans le programme.

En conclusion, la représentante de l'Assemblée parlementaire a confirmé qu'elle apprécierait grandement que le CDCC poursuive ces efforts dans ce domaine, et qu'elle serait reconnaissante à ce dernier s'il pouvait répondre par la positive ce même jour.

Dix-sept délégations sont intervenues pour exprimer leur soutien aux travaux effectués dans le cadre du Projet n°4, donnant des exemples d'actions menées dans leur pays. Elles ont souligné l'impact pratique et politique du projet, qui, tel un pont, a relié les Etats membres, promu la coopération européenne et inspiré de nombreux développements. Elles ont exprimé leur satisfaction quant aux propositions pour le Projet n°12, qui correspondaient généralement à leurs priorités nationales, et ont remercié M. Trim, les experts et le Secrétariat pour leur dévouement.

Sur avis du CDCC, le Comité des Ministres a émis la Recommandation R(82)18, qui invitait les gouvernements membres à une réforme générale de l'enseignement des langues vivantes. Cette Recommandation a été au cœur du processus de réforme qui a eu lieu au cours des quinze années suivantes ; elle apportait la caution la plus élevée possible à « l'approche du Conseil de l'Europe » telle qu'elle avait été développée jusqu'alors. Il faut rappeler qu'il est très rare que le Comité des Ministres émette des recommandations pour des domaines précis. Ces dernières sont formulées après une longue période de réflexion et sont soumises à l'examen de nombreux organismes se succédant selon un ordre hiérarchique croissant. Elles ne sont adoptées par le Comité qu'à condition d'être acceptables en général - et même réalisables - pour tous les Etats membres, qui doivent au moins être disposés à appliquer leurs dispositions. Naturellement, une recommandation n'a pas la même force qu'une directive. Le Conseil de l'Europe ne dispose

d'aucun pouvoir de décision ; il s'efforce d'atteindre des consensus par la seule persuasion. Mais l'adoption d'une recommandation représente une étape considérable dans l'évolution d'un programme. La Recommandation (82) 18 a ainsi eu une influence à long terme dans le domaine des langues ; c'est pourquoi elle est reproduite dans l'annexe du présent document.

Après un rappel de la documentation préalable, le préambule à la Recommandation (82)18 définit les fondements idéologiques de l'approche adoptée par le Conseil de l'Europe pour les questions liées aux langues :

« Considérant que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques ;

Considérant que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination; »

Ces deux « considérations » reflètent les deux objectifs de la politique linguistique du Conseil de l'Europe, entre lesquels il existe toujours une certaine tension. D'un côté, l'objectif d'une meilleure communication interpersonnelle et d'une compréhension réciproque sur un continent qui compte plus de 40 langues officielles tend vers l'apprentissage et l'utilisation d'un vecteur commun. Le Conseil lui-même a toujours fonctionné avec seulement deux langues officielles. L'intensification de la mondialisation a exercé encore davantage de pression, à laquelle les politiques éducatives nationales ont répondu en accordant à une langue, l'anglais, un statut dominant dans les curricula. De l'autre, l'objectif de l'enrichissement réciproque atteint grâce à une exposition continue à la diversité linguistique et culturelle nécessiterait la présence de nombreuses langues dans les systèmes éducatifs et l'apprentissage de plusieurs d'entre elles par les individus. Les projets relatifs aux langues vivantes ont tenté d'éviter une quelconque polarisation en promouvant toutes les formes d'apprentissage des langues. Souvent, cela s'est traduit par le fait que les premières avancées concernaient les langues « dominantes », notamment l'anglais et le français (mais aussi, plus tard, l'allemand), pour lesquelles les ressources étaient plus importantes. On pourrait croire, jusqu'ici, que le Conseil de l'Europe favorisait « les plus forts ». Mais les modèles et procédures ainsi créés étaient alors disponibles pour tous ceux qui promouvaient l'apprentissage des langues nationales et régionales moins répandues. Le fonctionnement de ce processus est illustré, par exemple, dans les spécifications du *Threshold Level* pour l'anglais, modèle appliqué par la suite pour la spécification d'objectifs d'apprentissage pour de nombreuses autres langues.

En conséquence, considérant « que les États membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques », le Comité des Ministres « recommande aux gouvernements des États membres de mettre en œuvre dans le cadre de leurs politiques et systèmes nationaux d'éducation et de leurs politiques nationales de développement culturel, par tous les moyens disponibles, et dans la limite des ressources existantes, les mesures énoncées à l'annexe à la présente recommandation ».

Le véritable contenu de la Recommandation se trouve en fait dans l'annexe. La section A concerne l'approche fondamentale de l'apprentissage et de l'enseignement des langues,

développée et affinée au cours de la décennie précédente, et désormais connue comme « l'approche du Conseil de l'Europe », qui consiste à :

1. Faire en sorte, autant que possible, que toutes les catégories de la population disposent effectivement de moyens d'acquérir une connaissance des langues des autres Etats membres (ou d'autres communautés au sein de leur propre pays) et une aptitude à utiliser lesdites langues, telles qu'elles leur permettent de satisfaire leurs besoins de communication et plus particulièrement :
  - 1.1. de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, et d'aider les étrangers séjournant dans leur propre pays à y faire face ;
  - 1.2. d'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue, et de leur communiquer leurs pensées et leurs sentiments ;
  - 1.3. de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel.
2. Promouvoir, encourager et appuyer les efforts des enseignants et apprenants, à tous les niveaux, tendant à appliquer, selon leur situation, les principes de la mise au point de systèmes d'apprentissage des langues (tels qu'ils sont progressivement définis dans le cadre du programme «Langues vivantes» du Conseil de l'Europe) :
  - 2.1. en fondant l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant ;
  - 2.2. en définissant, avec un maximum de précision, des objectifs valables et réalistes ;
  - 2.3. en élaborant des méthodes et des matériels appropriés ;
  - 2.4. en mettant au point des modalités et des instruments permettant l'évaluation des programmes d'apprentissage.
3. Promouvoir des programmes de recherche et de développement visant à introduire, à tous les niveaux de l'enseignement, les méthodes et matériels les mieux adaptés pour permettre à des apprenants de catégories différentes d'acquérir une aptitude à communiquer correspondant à leurs besoins particuliers.

Les sections B à E comportent treize recommandations relatives aux secteurs successifs de l'éducation, de l'apprentissage des langues par les migrants et leurs familles à la formation des enseignants. Pour les écoles secondaires, c'est l'objectif du *Threshold Level* qui est mentionné : « Encourager l'enseignement d'au moins une langue européenne autre que la langue nationale ou la langue véhiculaire de la région concernée, sur la base d'un horaire suffisant, aux élèves à partir de l'âge de dix ans ou dès leur entrée dans l'école secondaire (ou plus tôt selon les situations locales ou nationales), de manière à leur permettre, en fin de scolarité obligatoire, dans les limites de leurs aptitudes individuelles, d'utiliser efficacement cette langue pour communiquer avec d'autres personnes qui la parlent, aussi bien pour faire face aux situations de la vie quotidienne que pour nouer des liens sociaux et personnels, dans la compréhension réciproque et le respect de l'identité culturelle de l'interlocuteur ». Ces recommandations allaient une nouvelle fois dans le sens de la diversification de l'apprentissage des langues dans les écoles et de l'intensification des visites et des échanges internationaux. Elles demandaient à ce que les institutions éducatives offrent à tous les étudiants de l'enseignement secondaire du deuxième cycle, de l'enseignement supérieur ou de la formation continue la possibilité d'apprendre des langues. Elles appelaient également à la « mise en place de possibilités « suffisantes » pour les migrants, leur permettant d'apprendre à la fois la langue du pays hôte et du pays d'origine. Dans les recommandations relatives à la formation des enseignants, il est spécifié que l'objectif est de « leur permettre de développer les attitudes et d'acquérir les

connaissances, les aptitudes et les techniques requises pour un enseignement efficace des langues aux fins de communication ». Le Comité des Ministres se déclarait en faveur de périodes de résidence et d'études dans le pays dont ils enseignaient – ou souhaitaient enseigner – la langue. Il soulevait également la question de savoir si les modalités des études de langues vivantes assuraient une préparation adéquate aux futurs enseignants. Cette interrogation visait clairement les filières qui privilégiaient toujours les études philologiques et littéraires supérieures, au détriment de la langue et de la culture contemporaines. Enfin, les gouvernements étaient invités à contribuer à « un programme intensif de formation continue des professeurs de langues, comportant des stages de perfectionnement à organisation, animation et participation internationales, et en facilitant la participation des professeurs en exercice à ces stages ». Ce type de stages, qui s'adressait en réalité davantage aux formateurs d'enseignants qu'aux enseignants eux-mêmes, allait occuper une place de choix dans le programme du Conseil de l'Europe pour la décennie suivante.

## **5. Projet n°12, 1982-1987**

Le Projet n°12 a marqué l'apogée de la promotion des langues vivantes du Conseil de l'Europe. Suite à l'établissement des premiers contacts et à l'échange d'idées progressistes dans le cadre du Projet Majeur dans les années 1960, une synthèse des principes et des modèles a été réalisée au début des années 1970, permettant ainsi le succès de projets pilotes parfois menés à grande échelle (*Follow Me !*, par exemple) à la fin de la décennie. Les ministères étaient à présent suffisamment confiants et leurs attentes étaient telles qu'un programme sérieux de réformes pouvait être mené indépendamment par les gouvernements nationaux, mais dans un contexte d'information et d'aides mutuelles, et sous l'égide du Conseil de l'Europe. L'objectif principal du Projet n°12 du Conseil, conduit dans les années 1980 et intitulé « Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication », était de soutenir les Etats membres dans leurs réformes du premier cycle du secondaire, conformément à la Recommandation R(82)18. Pour ce faire, deux mécanismes principaux ont été utilisés.

Le premier consistait en un réseau d'interaction dans le système scolaire, au sein duquel des petites équipes de personnes engagées dans des projets novateurs pour les écoles se rendaient dans d'autres Etats membres pour rencontrer des collègues engagés dans des projets similaires, ainsi que des représentants ministériels impliqués dans l'élaboration des curricula nationaux. (Bergentoft 1983, 1987).

Pendant la période d'exécution du Projet n°12, quatorze visites ont été organisées dans treize pays différents, six d'entre elles ayant été des « visites de contact » et les huit autres, des « visites intensives ». Sur les treize pays, sept étaient visités pour la première fois. Il s'agissait de la Belgique, de l'Espagne, de la Grèce, de l'Islande, de Malte, de la Norvège et des Pays-Bas. Les nouvelles visites en Autriche, en France, en Irlande, en Italie, en République fédérale d'Allemagne et au Royaume-Uni répondaient à trois types de motivation : souhait d'une visite intensive plus approfondie après un premier contact, étude d'une situation nouvelle après l'introduction d'une récente réforme ou la naissance d'un nouveau projet, ou étude des travaux d'autres régions dans des pays au système éducatif fortement décentralisé (tels que l'Espagne, la République fédérale d'Allemagne et le Royaume-Uni).

La plupart de ces visites ont été effectuées par un groupe de sept ou huit experts originaires de pays différents et ayant des responsabilités diverses de chefs de projet, de formateurs d'enseignants, d'administrateurs, de chercheurs et d'enseignants engagés dans des activités expérimentales.

Les pays visités avaient pour objectif commun la mise en œuvre d'une approche de l'enseignement des langues davantage axée sur la communication, en recourant, pour cela, à

une grande variété de méthodologies devant permettre de s'adapter aux diverses situations pédagogiques. La principale caractéristique de ces projets très divers était de rendre les enseignants et les élèves davantage conscients des objectifs, des moyens et des méthodes de l'enseignement des langues, notamment en ce qui concerne les aspects suivants :

- Les compétences en langues des enseignants eux-mêmes et leur attitude envers les élèves ;
- La motivation des élèves (influencée, par exemple, par l'introduction d'objectifs à court terme dans le mouvement des « objectifs gradués » au Royaume-Uni) ;
- L'harmonisation nécessaire entre les objectifs d'enseignement et l'évaluation des savoir-faire (pour permettre, par un effort délibéré, l'évaluation de la production verbale à partir d'une documentation adéquate, comme en Irlande et en Suède).

Les réponses au questionnaire adressé par le rapporteur du réseau à l'ensemble des Etats membres ont permis de démontrer clairement que le réseau d'interaction dans le secteur scolaire avait largement contribué à mieux faire connaître les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et les expériences pilotes fondées sur ces politiques ou inspirées par elles. L'un des points positifs incontestables de ce réseau est qu'il a donné à pratiquement tous les Etats membres la possibilité d'étudier, parmi ces expériences, celles qu'ils considéraient les plus intéressantes pour leurs propres besoins. Les nombreux contacts établis par les participants aux visites dans les écoles ont permis de fructueux échanges sur place ; ils ont également encouragé les projets en cours et ont souvent été suivis d'échanges continus de documents (programmes appliqués ou en cours d'élaboration, lignes directrices destinées aux enseignants, matériels pédagogiques, tests et examens). On peut raisonnablement considérer que ces échanges d'expériences et de documents ont amélioré la qualité des matériels produits en Europe et qu'ils ont contribué à réduire les coûts. Enfin, il convient encore de souligner que la plupart de ces visites, contrairement aux visites précédentes, qui étaient réservées aux projets pilotes, ont donné une meilleure idée de ce qui se faisait au niveau national.

Les résultats de ces observations ont été résumés par M. Joe Sheils dans *La communication dans la classe de langue* (1991). Le chapitre introductif, intitulé *Quelques principes d'un enseignement communicatif des langues*, situe l'ouvrage par rapport aux derniers développements dans le domaine de l'enseignement des langues, mettant particulièrement l'accent sur ce qu'il est convenu d'appeler « les approches communicatives ». Il rappelle la place qu'occupent, dans le processus d'enseignement, les objectifs d'apprentissage et les méthodologies correspondantes, ainsi que les implications qu'elles entraînent pour les trois facteurs en présence, à savoir les enseignants, les apprenants et les matériels pédagogiques.

Après un chapitre général sur les difficultés de mise en œuvre d'activités interactives et l'aide qu'apportent le travail en groupe ou en équipe de deux personnes (*pair work*), la partie essentielle de l'ouvrage est organisée autour du développement des quatre compétences fondamentales (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, production orale et production écrite), tout en gardant à l'esprit l'importance de l'intégration de ces quatre domaines. La compréhension de l'oral et de l'écrit sont d'abord traitées globalement en ce qui concerne le choix des textes et des activités à proposer. Un dernier chapitre détermine la place à accorder à la grammaire dans une approche communicative.

Chacun des huit chapitres comporte une introduction théorique visant à justifier les démarches inventoriées et à les replacer par rapport à un objectif global qui intègre les divers savoir-faire. L'ouvrage accorde ensuite une grande place à de nombreux exemples concrets empruntés à des manuels d'allemand, d'anglais, d'espagnol, de français et d'italien, qui ont parfois été vus en application lors des visites de classes du réseau d'interaction. D'autres activités, assez

nombreuses, sont tirées de rapports d'ateliers pour formateurs et sont donc proposées comme un prolongement de l'opération « ateliers » du Projet n°12.

De par la manière dont il est conçu et réalisé, le livre de Joe Sheils a rendu de grands services à une multitude de professeurs de langues qui ne disposaient pas toujours des ressources les plus efficaces pour mettre en œuvre une pédagogie communicative sous tous ses aspects et toutes ses formes, c'est-à-dire surtout oralement, mais aussi par écrit – depuis les échanges les plus élémentaires jusqu'à l'expression la plus naturelle, voire la plus exigeante – dans le cadre pourtant limité de la classe de langue, dont il convient d'abord d'apprendre à réduire les contraintes.

Le deuxième mécanisme utilisé pour atteindre les objectifs du Projet n°12 a consisté en un ensemble d'ateliers internationaux destinés aux formateurs d'enseignants. Lors de sa première réunion, en novembre 1982, le Groupe de Projet n°12 a réaffirmé que la formation des enseignants devait être une priorité et a accepté avec gratitude la proposition du gouvernement grec, qui avait offert d'accueillir un symposium gouvernemental sur la formation des enseignants en langues. Ce dernier s'est ainsi tenu à Delphes du 23 au 28 mai 1983. Après s'être penchés de manière plus générale sur le rôle des enseignants dans l'apprentissage et l'enseignement des langues aux fins de communication, les participants au Symposium ont étudié de manière plus détaillée un programme d'ateliers internationaux destinés aux formateurs d'enseignants en langues. Ils ont élaboré des recommandations relatives à l'organisation de ces ateliers, à la diffusion de leurs résultats et au suivi de « l'effet multiplicateur » qui devait en découler. Ils ont également recherché des thèmes pour ces ateliers, ceux-ci allant de l'enseignement de compétences mixtes à la coopération entre les pays hôtes et les pays d'origine (dans le cadre de la promotion de l'apprentissage des langues par les migrants), ou du rôle des universités dans la formation initiale aux techniques, à l'utilisation et aux problèmes de l'analyse d'erreurs. Ils ont aussi envisagé des lignes directrices possibles pour la conduite des ateliers. Les recommandations élaborées à Delphes se trouvent dans l'annexe A du rapport du Symposium.

Après avoir étudié le rapport du Symposium mentionné ci-dessus, le Groupe de Projet n°12 a décidé de procéder à l'organisation d'une série d'ateliers internationaux destinés aux formateurs d'enseignants, conformément au modèle proposé, et a invité les gouvernements membres à participer à cette initiative.

En décidant de consacrer ses activités au soutien de la formation des enseignants, par le biais d'une série d'ateliers destinés aux formateurs d'enseignants, le Groupe de Projet s'engageait à faire une utilisation optimale de ses ressources limitées. Le secteur de l'enseignement des langues en Europe comptait en effet de nombreux professionnels. En incluant tous les niveaux de l'éducation, et en comptant les enseignants à mi-temps au même titre que les enseignants à temps plein, le nombre de personnes concernées risquait de s'élever à au moins 500 000. Même en permettant à 1 000 enseignants de participer aux ateliers, cela ne représenterait jamais qu'un professionnel sur cinq cents, soit un pourcentage infime. Au niveau personnel, les enseignants en exercice pourraient tirer de nombreux bénéfices de ces ateliers, ceux-ci étant applicables dans la pratique quotidienne de leur métier. Il ne serait toutefois pas possible de financer une formation continue. En outre, l'effet multiplicateur serait à peine sensible. En revanche, l'on pouvait s'intéresser aux formateurs d'enseignants qui jouent, à bien des égards, un rôle clé. Certes peu nombreux, ils n'en exercent pas moins une influence considérable. En effet, 1 000 formateurs d'enseignants ont le pouvoir de toucher directement quelque 100 000 enseignants, et encore bien davantage de manière indirecte. Ainsi, ces professionnels étaient mieux à même d'intégrer les résultats d'un atelier court, mais intensif, à leur pratique professionnelle et d'en diffuser les bénéfices à un nombre considérable d'enseignants, et à long terme. Au vu des ressources limitées dont on disposait, cette solution semblait donc être la plus

efficace possible pour contribuer à la poursuite de l'objectif général du Projet n°12, à savoir l'augmentation du niveau de l'apprentissage et de l'enseignement des langues aux fins de communication en Europe.

Plus spécifiquement, les objectifs principaux de la série d'ateliers étaient les suivants :

- Informer les enseignants en exercice des principes, concepts, méthodes de travail et résultats des Projets n°4 et n°12 de la CDCC dans le domaine des langues vivantes, et rechercher des moyens pour qu'ils en aient une meilleure connaissance ;
- Faciliter l'application des principes de l'élaboration de systèmes d'apprentissage des langues aux fins de communication, fondés sur les besoins et centrés sur l'apprenant, dans des situations concrètes d'apprentissage et d'enseignement ;
- Contribuer au développement professionnel des participants en termes d'attitudes, de connaissances, de conscience et de compétences professionnelles ;
- Discuter des thèmes importants pour l'apprentissage et l'enseignement des langues aux fins de communication, et élaborer des rapports à ce sujet ;
- Mettre au point des matériels et des modèles à l'usage des apprenants, des enseignants et des formateurs d'enseignants ;
- Améliorer la qualité de la formation des enseignants ;
- Promouvoir une coopération continue entre les formateurs d'enseignants dans les différents Etats membres.

Cette série d'ateliers allait aussi devoir permettre d'améliorer, de différentes manières, l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues aux fins de communication. En effet, les participants allaient contribuer aux ateliers en partageant avec les autres leurs expériences personnelles se rapportant aux thèmes et sujets traités, bénéficiant ainsi, pour leur situation nationale, d'un échange avec des professionnels originaires d'autres Etats membres. Ils allaient également contribuer à la création d'un réservoir d'expertise technique dans le domaine de la formation des enseignants et diffuser, par la suite, cette expertise aux enseignants placés sous leur responsabilité dans leurs institutions respectives. Ils devaient aussi permettre aux autres formateurs d'enseignants de prendre connaissance des propos tenus lors de ces ateliers en organisant des réunions et en mettant des publications à leur disposition. Ainsi, l'on s'attendait à un effet multiplicateur considérable, ce dernier devant profiter tant aux pays hôtes qu'aux Etats membres.

Trente-sept ateliers internationaux se sont déroulés dans quinze pays différents, entre 1984 et 1987 (voir Conseil de l'Europe 1985, Trim 1988). Quelque 1500 professionnels, originaires de vingt pays, y ont participé, et environ 230 animateurs ont prononcé des discours et mené des discussions approfondies sur 222 thèmes couvrant :

- Les bases théoriques de l'apprentissage et de l'enseignement des langues aux fins de communication (24 items) ;
- Les buts et les objectifs (33 items) ;
- Les matériels et les méthodes (98 items) ;
- L'enseignement et l'évaluation des compétences de communication (14 items) ;
- La formation des enseignants en langues vivantes (41 items) et
- La gestion de l'innovation (6 items).

Bien qu'elle ne constituait qu'un seul volet, même central, du Projet n°12, cette initiative a demandé des efforts colossaux de la part de toutes les personnes impliquées. Bien entendu, la réussite de ces ateliers reposait entièrement sur la coopération volontaire des Etats membres. Le modèle recommandé par le Symposium de Delphes et défini dans la version révisée du document CC-GP12(83)23 a presque toujours été suivi à la lettre. Chaque atelier durait cinq jours et était organisé sur invitation de l'un des Etats membres du Conseil de l'Europe (ou signataires de la Convention culturelle européenne), ou d'une institution de cet Etat, avec l'accord du gouvernement concerné. Le pays ou l'institution d'accueil mettait à la disposition des ateliers tous les locaux et équipements nécessaires et assurait l'hébergement en pension complète de tous les participants et de l'équipe d'animation. Les frais de voyage étaient pris en charge par le pays d'envoi des participants, ceux-ci étant désignés pour moitié par le pays hôte, et pour moitié par d'autres Etats membres. Le pays d'accueil nommait un organisateur local et un Directeur d'Etudes chargés, en collaboration avec le Conseil de l'Europe, de la programmation, de la conduite et du compte-rendu de l'atelier. Une équipe d'animateurs, généralement constituée de trois à cinq personnes, était recrutée en partie par le pays d'accueil, et en partie par les autres Etats membres à l'issue de négociations entre les organisateurs nationaux et le Conseil de l'Europe, qui prenait financièrement en charge les animateurs étrangers, les dépenses liées aux réunions préparatoires de planification, l'envoi, à l'avance, de la documentation et la publication du compte-rendu de l'atelier. Lors des réunions préparatoires de planification, qui se tenaient soit à Strasbourg, soit sur les lieux de l'atelier, les organisateurs locaux, l'équipe d'animateurs et les représentants du Conseil de l'Europe planifiaient les objectifs, les thèmes, la préparation et l'organisation des différents ateliers dans le détail. Les ateliers avaient généralement lieu du lundi au vendredi, mais les participants arrivaient souvent le dimanche soir et repartaient le samedi matin, disposant ainsi d'une semaine de travail entière. Parfois, en raison de contraintes locales, la durée des ateliers devait être réduite à quatre jours. Ils commençaient donc le lundi à l'heure du déjeuner, pour se terminer le vendredi à la même heure. Les thèmes abordés lors de ces réunions étaient proposés par le pays d'accueil, en accord avec le Conseil de l'Europe.

Ces dispositions étaient fort bien accueillies par les autorités des Etats membres, qui ont souvent été en mesure d'intégrer les ateliers dans leurs programmes de formation continue. En tout état de cause, les tâches d'organisation et d'administration et les charges financières ont été équitablement réparties. La prise de décisions était en grande partie laissée au pays d'accueil, et les priorités des Etats membres, qu'il s'agisse des pays hôtes ou d'envoi, ont toujours été prises en compte. Les ressources limitées du Conseil de l'Europe ont été entièrement employées, et de façon optimale. Naturellement, il y avait peu de planification centrale stratégique étant donné que ni le choix du thème, ni celui des participants ne revenait au Groupe de Projet. Toutefois, une grande attention était accordée au profil des participants, celui-ci devant correspondre aux thèmes et objectifs des ateliers.

Au début, lors de la conception de ces ateliers, la mesure dans laquelle les Etats membres allaient y participer avait donné lieu à spéculation. En effet, étant donné la conjoncture économique au début des années 1980, il était difficile de prévoir le nombre d'Etats membres qui se proposeraient comme hôtes, ou qui seraient disposés à assurer les frais de voyage de leurs ressortissants invités à participer à des ateliers à l'étranger. Finalement, la participation a été au-delà des prévisions les plus optimistes. On avait espéré, au mieux, l'organisation de trente ateliers sur trois ans. En fait, trente-sept d'entre eux ont eu lieu entre avril 1984 et mai 1987. Il s'agit là probablement du plus important et plus intensif projet de coopération internationale entrepris à ce jour dans le domaine de la formation des enseignants.

Malgré leur importance, ces actions ne constituaient qu'une partie du projet. Cinq nouvelles versions du *Threshold Level* avaient été élaborées pour des langues nationales ou régionales ; d'autres étaient encore en préparation. De nouveaux développements théoriques et pratiques

aux niveaux national et international allaient venir enrichir le modèle de définition d'objectifs d'apprentissage des langues, donnant lieu à la révision du *Threshold Level* et de *Waystage* (qui ont plus tard été publiés sous les titres *Threshold 1990* and *Waystage 1990*), ainsi qu'à des études sur la définition des besoins, sur la sélection et la répartition du contenu dans les programmes de langues, sur les méthodes d'apprentissage et d'enseignement des langues, et sur les évaluations et les tests. Par ailleurs, des développements concrets avaient été recensés dans tous les domaines au niveau national. Il est rendu compte de tous ces progrès dans le Rapport Final du Projet n°12. (Girard et Trim 1988).

## 6. « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne », 1990-1997

Sur recommandation de deux symposia internationaux intitulés *L'apprentissage des langues : le défi de la diversité*, Strasbourg 1988 (Conseil de la Coopération Culturelle, 1989) et *Méthodologie d'apprentissage et d'enseignement des langues pour la citoyenneté dans une Europe multiculturelle*, Sintra 1989 (Conseil de l'Europe, 1992), le projet *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* a été lancé en 1990. L'objectif de ce projet était de développer davantage les principes et les modèles ayant évolué au cours des projets précédents, et, par là même, de donner la priorité à des secteurs de l'éducation jusqu'alors laissés de côtés et à un certain nombre de sujets particulièrement sensibles à l'époque. Ces nouveaux secteurs prioritaires étaient les suivants :

- a) L'éducation primaire, qui avait fait l'objet d'attention dans les années 1960 mais avait été négligée suite aux résultats peu concluants du rapport de Burstall, intitulé *L'enseignement du français à l'école primaire en question (Primary French in the Balance* (Burstall, et al. 1974)) ;
- b) Le deuxième cycle du secondaire et l'interface entre l'école et l'université ;
- c) L'apprentissage des langues à orientation professionnelle, notamment lors de la transition entre le monde scolaire et le monde du travail ;
- d) L'éducation des adultes, niveau avancé, qui s'appuie sur des compétences en langues acquises aussi bien dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur (éventuellement hors du cadre universitaire) qu'au début de l'éducation des adultes ;

Priorité a été donnée aux thèmes suivants :

- l'enrichissement du modèle utilisé pour la spécification des objectifs de communication afin de tenir compte des progrès théoriques récents ;
- l'utilisation des avancées réalisées dans les technologies de la communication et de l'information, notamment l'apprentissage des langues assisté par ordinateur et l'exploitation des possibilités offertes par les technologies de l'information, étant donné la généralisation des ordinateurs dans les établissements scolaires et universitaires, ainsi que dans les foyers ;
- l'éducation bilingue, tant du point de vue du rôle des langues de scolarisation dans les régions bilingues, que de l'utilisation d'une langue étrangère comme moyen d'enseignement dans une ou plusieurs matières ;
- l'intégration de liens, visites et échanges éducatifs au curriculum scolaire, notamment pour ce qui concerne l'apprentissage et l'enseignement des langues ;
- « apprendre à apprendre », pour aider les apprenants à acquérir les attitudes, les connaissances, la compréhension, les capacités et les stratégies requises pour l'apprentissage des langues tout au long de la vie ;
- l'évaluation des programmes et des compétences en langues.

Il a été considéré que la formation initiale et continue des enseignants devait continuer à faire l'objet d'une attention particulière dans tous les éléments cités ci-dessus.

Afin de traiter ces thèmes avec une expérience et une expertise européennes les plus grandes possible, une nouvelle série de trente ateliers a été organisée entre 1990 et 1996. Cinq d'entre eux se sont déroulés selon la formule des « ateliers uniques » utilisée dans le cadre du Projet n°12. Les vingt-six autres ont été conçus comme treize programmes d'action, ou ateliers « nouveau style », pour lesquels deux Etats membres proposaient un thème précis qui allait faire l'objet d'un programme de recherche et de développement d'une durée de deux ans. Chaque programme était présenté lors d'un atelier initial (A) dont l'objectif était d'évaluer le domaine, de définir les aspects à traiter et de répartir les responsabilités. Environ deux ans plus tard se tenait un atelier de suivi (B) afin de collecter les résultats et les produits du programme, d'évaluer leur éventuelle exploitation au niveau international et d'élaborer des recommandations pour des actions futures. Ces ateliers ont représenté une masse de travail considérable. En effet, chacun d'entre eux a donné lieu à une publication regroupant les rapports des ateliers A et B, ainsi qu'à un ou deux rapports sur le programme interateliers de recherche et de développement. Associées aux trente-sept rapports des ateliers menés dans le cadre du Projet n°12, ces publications constituent une étude particulièrement exhaustive, et encore pertinente à ce jour, de l'approche communicative de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des langues.

Outre ce programme d'ateliers, le Projet incluait un certain nombre d'autres sous-projets. Dans les années qui ont suivi l'adoption du programme à Sintra, le nombre de signataires de la Convention culturelle européenne est passé de vingt-quatre à quarante-quatre, principalement en raison de l'adhésion des membres de l'ancien Pacte de Varsovie, dont les pays ayant succédé à l'ancienne URSS. Ces bouleversements politiques ont entraîné une forte demande de la part des nouveaux Etats membres, qui ont sollicité de l'aide pour la réforme et la réorientation de leurs programmes d'enseignement. A cet égard, les lignes directrices pour l'élaboration de politiques contenues dans la Recommandation R(82)18 se sont avérées particulièrement importantes et influentes. En effet, les besoins des nouveaux Etats membres portaient principalement sur la formation des enseignants, un nombre considérable de professeurs de russe devant se reconvertir en professeurs de langues occidentales. En tous les cas, y compris pour le russe, l'adoption des buts et objectifs défendus par le Conseil de l'Europe entraînait une réorientation profonde des valeurs, des attitudes et des croyances des enseignants, ainsi que des changements considérables dans relations enseignant-élève et dans les pratiques quotidiennes dans les salles de classe. A cet égard, l'ouvrage de Joe Sheils a été très utile ; il a été traduit en russe, en allemand et en lituanien. Des représentants des nouveaux Etats membres ont participé à tous les ateliers « nouveau style », bien qu'il faille reconnaître qu'au vu de leur niveau de développement de l'époque, ils auraient peut-être pu tirer davantage de bénéfices d'une participation à la série précédente. Mais l'intégralité des rapports de la première série d'ateliers était bien entendu disponible auprès du Conseil de l'Europe ; ces documents ont d'ailleurs été très utilisés.

Parmi les nouveaux Etats membres, un certain nombre, notamment dans la région balte, devaient faire face à la réhabilitation de la langue nationale, à laquelle il fallait rendre sa place centrale dans la vie publique. C'est dans ce contexte qu'il a été demandé conseil à la Section des langues vivantes quant à la mise en œuvre de la législation linguistique relative à l'emploi et à la citoyenneté. La réponse de la Section a mené à l'élaboration et à l'adoption de tests et de procédures qui ont été largement reconnus comme justes et appropriés. Ces diverses préoccupations ont également contribué à l'intérêt continu porté aux descriptions du type de celles du *Threshold Level*. Des équipes nationales de chercheurs ont en effet élaboré des versions s'appuyant sur le modèle de 1990 pour le tchèque, l'estonien, le hongrois, le letton, le lituanien, le roumain, le russe et le slovène. Le concept de l'ouvrage continuait aussi d'être

d'une grande utilité pour les langues nationales et régionales d'autres régions d'Europe. De nouvelles versions ont ainsi été créées pour le galicien (1993), le catalan (1992), le gallois (1996), le maltais (1996) et le grec (1999). Comme nous le verrons par la suite, vingt ans après sa mise en place, le concept du *Threshold Level* continue d'évoluer ; par ailleurs, il continue à contribuer, de façon créative, à la réorientation des fondements de l'enseignement des principales langues de communication internationale, ainsi qu'à la consolidation et au renforcement du statut des langues et cultures des petits pays indépendants, des minorités territoriales établies, des travailleurs migrants ou des réfugiés. En mettant l'accent sur les processus de communication et le partage des expériences, des besoins et des idées, et en augmentant la compréhension des différences entre les peuples, qui résultent de situations, de traditions et de coutumes distinctes, les spécifications du type de celles du *Threshold Level* ont joué un grand rôle dans la réorientation de l'enseignement des langues, qui, loin du formalisme stérile qui le caractérisait, est devenu un instrument plus puissant pour lutter contre les préjugés et la xénophobie, et pour améliorer la mobilité et la compréhension internationales.

Suite à des pressions émanant d'établissements d'éducation des adultes, J. van Ek et J. Trim ont élaboré une spécification d'objectif pour un niveau supérieur au *Threshold*, afin de fournir un point de référence pour l'apprentissage allant au-delà du niveau atteint à la fin de la scolarité obligatoire, soit à peu près à l'âge de seize ans. Cette spécification a ensuite été publiée par Cambridge University Press sous le titre *Vantage* (van Ek et Trim 2001). Cet ouvrage n'implique pas de prolongements majeurs dans les aspects fonctionnels, notionnels ou grammaticaux de l'objectif, mais plutôt :

- une définition plus précise des catégories fonctionnelles et notionnelles générales, et le développement en conséquence de l'inventaire des actes de parole ;
- un grand éventail de notions spécifiques et, par conséquent, de vocabulaire concret, ce qui permet à l'apprenant de s'exprimer de façon plus adéquate et de réagir plus finement devant ses interlocuteurs ;
- un renforcement des stratégies de communication à objectif dirigé, qui permettent à l'apprenant de manier des situations plus complexes et de faire face à l'inattendu ;
- une sensibilisation plus grande aux aspects socioculturels ;
- une meilleure aptitude à comprendre et à produire, avec plus de facilité et de précision, des énoncés plus longs et plus complexes ;
- une reconnaissance et une maîtrise (limitées) de quelques variétés importantes de registres ;
- une amélioration des compétences en compréhension de l'écrit, appliquées à un éventail de textes plus large.

Le Projet a officiellement pris fin en 1996. Un Rapport final traitant des aspects mentionnés ci-dessus a été soumis au Comité de l'Education. Il contenait de nombreuses recommandations provenant, pour la plupart, des rapports des ateliers nouveau style. Ces dernières portaient sur des actions futures concernant les nouveaux secteurs et thèmes prioritaires, tout en apportant un grand soutien à la poursuite des activités de coordination menées par la Section des langues vivantes dans ces domaines. Ces recommandations s'adressaient surtout aux autorités éducatives dans les pays membres et à l'ensemble des professionnels de l'enseignement des langues. Le Rapport a été soumis lors d'une Conférence intergouvernementale qui s'est déroulée au Palais de l'Europe à Strasbourg, du 15 au 18 avril 1997. La Conférence a réservé un accueil favorable au Rapport et fait siennes les recommandations, mais il était clair, pour de nombreuses raisons, que c'était la fin d'une époque et que des changements de structures, de politiques et de méthodes étaient attendus.

Les rapports des Etats membres (voir annexe 1) établissaient que les valeurs, les buts, les objectifs et les méthodes défendus et pilotés par le Conseil de l'Europe depuis le début des années 1970, voire plus tôt, étaient à présent acceptés et en cours de mise en œuvre dans tous les Etats membres, que ce soit au niveau national, régional ou local. Les nouveaux développements pouvaient être assumés par les gouvernements membres et les professionnels du domaine.

En avril 1996, les représentants des gouvernements membres au Groupe de projet ont été invités à faire part de leurs observations sur la manière dont le projet « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » du Conseil de l'Europe avait contribué à la promotion de l'enseignement/apprentissage des langues dans leur pays. Les réponses, fournies par 26 Etats membres, attestent du profond impact des travaux du Projet, au niveau pratique, sur l'apprentissage et l'enseignement des langues à travers le continent (voir annexe 1).

Cinquante et un secteurs ont été énumérés, ce qui confirme que tous les aspects de cet ambitieux projet ont présenté un intérêt pratique pour au moins un pays membre. Les secteurs mentionnés par sept pays ou plus donnent une idée de l'importance qui leur avait été accordée, mais le fait qu'un secteur ne soit pas spécifiquement mentionné ne signifie pas qu'il n'ait pas exercé une influence utile. Les secteurs les plus fréquemment cités étaient : a) l'élaboration de curricula (24 pays), b) les manuels et matériels pédagogiques (20), c) la formation des enseignants (18), l'évaluation et la certification (15), e) la méthodologie de l'enseignement à des fins de communication (14), f) l'enseignement primaire (12), g) les contacts professionnels (12), h) l'autonomie des apprenants et « apprendre à apprendre » (11), i) la diversification (9), j) les technologies de l'information (8), k) les aspects socio-culturels (8), et l) l'élaboration de niveaux seuils (7). Cette liste montre dans quelle mesure le travail sur les secteurs et thèmes prioritaires a répondu aux besoins concrets des pays.

Toutefois, la réussite du mouvement vers l'enseignement des langues aux fins de communication ne s'est pas étendue au principe du maintien et de la promotion de la diversité linguistique et culturelle. Au cours des cinquante années précédentes, on avait assisté à une montée en puissance, apparemment inexorable, de l'anglais comme seule langue de communication. Ainsi, il représentait une bonne partie, si ce n'est l'intégralité, de l'expansion de l'enseignement des langues dans les systèmes éducatifs d'Europe (et même du monde) ainsi que dans la communication internationale. L'encouragement de la diversification constituait donc à présent une importante question politique.

Le fait que la Section des langues vivantes à Strasbourg n'œuvrait plus isolément est l'un des facteurs importants ayant contribué au changement de la situation au cours des années 1990. La Communauté Economique Européenne n'était pas compétente en matière d'éducation, mis à part pour ce qui concernait la formation à orientation professionnelle (y compris la formation des enseignants). Toutefois, les accords de Maastricht ont modifié la situation. En effet, le paragraphe 1<sup>er</sup> de l'article 126 du Traité de l'Union européenne (datant de 1992) dispose que : « La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique ». Le paragraphe 4 souligne le principe de « subsidiarité », énonçant que le Conseil adopte « des actions d'encouragement, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres ». Cependant, « statuant à la majorité qualifiée sur proposition de la Commission », il est habilité à adopter des recommandations. En 1995, la Commission a publié un Livre blanc intitulé « Enseigner et Apprendre : Vers la société cognitive ». Dans son quatrième objectif principal, intitulé « Maîtriser trois langues communautaires », ce document énonce la nécessité « de permettre à chacun, quel que soit le

parcours de formation et d'éducation qu'il emprunte, d'acquérir et maintenir la capacité à communiquer dans au moins deux langues communautaires autres que sa langue maternelle ». Il préconise de commencer au niveau pré-scolaire, cet enseignement devenant ensuite systématique dans l'enseignement primaire et se poursuivant par l'introduction d'une deuxième langue communautaire dans le secondaire. Il recommande même l'enseignement de certaines matières dans l'une des langues étrangères. « Quant à la formation professionnelle, initiale et continue, elle doit tout particulièrement faire une large place à l'apprentissage des langues ». Des actions d'appui étaient proposées pour : a) des systèmes d'évaluation et de garantie de la qualité ; b) l'octroi d'un label de qualité « Classes européennes » aux établissements satisfaisant à certains critères (une langue étrangère au niveau de l'enseignement primaire et deux au niveau du secondaire, personnels éducatifs issus d'autres Etats membres ; promotion des méthodes d'apprentissage autonome ; participation à des réseaux et à des échanges internationaux), c) des échanges de matériels d'enseignement des langues et d) l'apprentissage précoce.

Les politiques linguistiques de l'UE et du Conseil de l'Europe sont très proches. Toutefois, ces deux organisations ne bénéficient pas des mêmes ressources ni des mêmes statuts, aussi leurs modes d'action diffèrent-ils inévitablement. Dans les deux cas, le secrétariat est de taille relativement modeste. Celui de la Commission européenne a pour rôle de définir des objectifs, d'élaborer des structures destinées à apporter un soutien financier à grande échelle aux institutions menant des projets qui poursuivent ces objectifs, puis de suivre ces projets, d'évaluer leurs résultats et de les diffuser. Le Conseil de l'Europe, qui dispose de ressources très limitées, doit s'adjoindre la collaboration d'experts dans le domaine, élaborer des politiques et des instruments utiles par le biais d'ateliers et de publications, formuler des recommandations à l'attention des gouvernements membres et convaincre ces experts et gouvernements qu'il est dans leur propre intérêt de soutenir les projets concernés et d'y participer. Suite à la signature des accords de Maastricht, il était plus que logique que les deux organisations collaborent. S'adressant aux participants à la Conférence de Strasbourg, M. Lenarduzzi, Directeur de l'Education à la Commission européenne, a déclaré : « En mettant en commun nos ressources de façon intelligente, en cherchant la complémentarité, nous réussirons... j'en suis convaincu ». Il faut aussi garder à l'esprit qu'avec l'expansion continue de l'Union européenne, le nombre de pays membres à la fois de l'une et de l'autre organisation a augmenté. Ainsi, au début, les pays membres du Conseil appartenant également à l'Union représentaient une minorité, mais c'était de moins en moins le cas. La complémentarité s'est donc progressivement imposée comme une question de partage des fonctions et des responsabilités dans une collaboration clairement favorable aux Etats membres des deux organisations.

La Section des langues vivantes a également modifié son orientation suite à l'établissement du Centre européen pour les langues vivantes à Graz (Autriche), sur lequel nous reviendrons de façon plus détaillée dans le chapitre 8. Le Centre a principalement pour mission de mener des ateliers pour le développement professionnel des enseignants des langues, qui avait été au cœur des projets conduits entre 1982 et 1987. La Section des Langues vivantes, devenue la Division des Politiques linguistiques, a, depuis, pu se concentrer davantage sur les politiques linguistiques, répondant ainsi à des besoins urgents des Etats membres depuis les profonds changements politiques au niveau international. L'une des premières tâches a été le pilotage et la finalisation d'instruments de référence tel que le *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* et du *Portfolio Européen des Langues*, qui font l'objet du chapitre suivant. Le sentiment de changement imminent a peut-être également été ressenti lors de la Conférence du fait que la fin du mandat de John Trim, qui avait assumé la direction du projet en tant que Rapporteur Général, coïncidait avec le départ à la retraite

d'Antonietta de Vigili, Chef de la Section des langues vivantes, ce qui mettait ainsi fin à une collaboration s'étant poursuivie à travers les projets successifs depuis 1971.

## 7. Le Cadre européen commun et le Portfolio

Suite à une initiative du gouvernement suisse, un symposium intitulé *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification* s'est tenu à Rüslikon (Suisse) en novembre 1991 afin d'étudier la mise en place a) d'un *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* pour la description des objectifs et méthodes d'apprentissage et d'enseignement des langues, la conception des programmes d'enseignement et des curricula, la production de matériels pédagogiques et l'évaluation en langues, et b) d'un *Portfolio européen des langues (PEL)* dans lequel chaque apprenant pourrait consigner non seulement les enseignements qu'il aurait officiellement suivis et les qualifications qu'il aurait obtenues, mais aussi ses expériences moins formelles relatives à autant de langues et cultures que possible. Le Symposium s'est accordé à dire qu'il était souhaitable d'élaborer un Cadre européen commun de référence pour tous les niveaux afin :

- de promouvoir et de faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays ;
- d'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues ;
- d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leur efforts. Ce cadre serait utile à la fois comme base commune d'échange d'informations entre praticiens et comme base d'une réflexion critique sur les pratiques et sur les options ouvertes.

Afin de remplir ses fonctions, le Cadre devait être *aussi exhaustif que possible, transparent et cohérent*. Par « suffisamment exhaustif », nous entendons que le Cadre européen commun spécifie, autant que faire se peut, toute la gamme des savoirs linguistiques, des savoir-faire langagiers et des emplois de la langue (sans toutefois essayer, bien évidemment, de prévoir a priori, tous les emplois possibles de la langue - tâche impossible) ; tout utilisateur devait pouvoir décrire ses objectifs, etc. en s'y référant. Le Cadre européen commun devait distinguer les diverses dimensions considérées dans la description d'une compétence langagière en gardant à l'esprit que le développement de la compétence à communiquer prend en compte des dimensions autres que purement linguistiques (par exemple, sensibilisation aux aspects socioculturels, imaginatifs et affectifs, aptitude à « apprendre à apprendre », etc.).

Le CECR devait également fournir une série de points de référence (niveaux ou échelons) permettant d'étalonner les progrès de l'apprentissage. L'objectif de « transparence » impliquait que les informations devaient être clairement formulées et explicitées, accessibles et facilement compréhensibles par les intéressés. Il faut entendre par « cohérent » le fait que l'analyse proposée ne comportait aucune contradiction interne.

Il avait également été convenu que le Cadre devrait être flexible, ouvert, dynamique, et non dogmatique, étant donné que l'objectif n'était pas de prescrire un mode d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues, mais d'augmenter le degré de conscience, de stimuler la réflexion et d'améliorer la communication entre tous les types de praticiens, quelles que soient leurs convictions, sur ce qu'ils sont en train de faire. En tant que tel, le Cadre n'est donc pas un document figé, gravé dans le marbre. Au contraire, il se peut qu'il soit amené à évoluer au fur et à mesure de l'avancement des connaissances et des expériences, bien que l'une des raisons pour lesquelles la proposition a été favorablement accueillie par la profession est le besoin d'un cadre commun généralement accepté pour calibrer les compétences en vue

de la mobilité professionnelle et éducative en Europe et qu'il est évident que, comme pour tout type de pratique standard, ce projet demande un certain degré de stabilité.

Sur recommandation du Symposium, un groupe de travail a été constitué par le Groupe de Projet, sous la supervision duquel un groupe d'auteurs (formé de D. Coste, B. North, J. Sheils et de J. L. M. Trim) a élaboré un projet de Cadre qui, après une importante consultation sur le terrain en 1996, a été substantiellement modifié. Cette consultation a impliqué près de 2000 experts, auxquels des questionnaires détaillés ont été envoyés, ainsi que des membres de gouvernements, des ONG et l'Union européenne.

La version révisée du CECR (Projet 2) contenait :

- a) un schéma descriptif, qui définit et donne des exemples, dans un premier temps, des paramètres et des catégories nécessaires pour décrire ce qu'un utilisateur de langues doit faire pour communiquer dans son contexte situationnel, puis du rôle des textes, qui servent de support au message entre l'émetteur et le récepteur, des compétences sous-jacentes qui permettent à un utilisateur de langues d'accomplir des actes de communication, et enfin des stratégies grâce auxquelles il peut mettre ces compétences en œuvre ;
- b) une étude des approches de l'apprentissage et de l'enseignement des langues soumettant aux utilisateurs des options à considérer en fonction de leur expérience ;
- c) un ensemble d'échelles pour la description des compétences en langues, à la fois de manière générale et par rapport aux catégories du schéma descriptif à différents niveaux ;
- d) une discussion sur les questions relatives à la conception des curricula dans différents contextes éducatifs (notamment par rapport au développement du plurilinguisme de l'apprenant) et à l'évaluation des compétences et réalisations en langues.

Le schéma descriptif prévoyait des catégories pour :

- 1) le contexte d'utilisation de la langue, défini par :
  - a) les lieux, institutions, rôles personnels, objets, événements, opérations et textes caractérisant les situations qui se produisent dans les différents domaines (personnel, public, professionnel et éducatif) de la vie sociale ;
  - b) les conditions et contraintes externes dans lesquelles les utilisateurs communiquent et auxquelles ils sont soumis ;
  - c) l'état d'esprit des parties impliquées dans l'acte de communication ;
- 2) des tâches et objectifs de communication, qui ne comportent pas uniquement des opérations pratiques, mais aussi des utilisations ludiques et esthétiques ;
- 3) des thèmes, c'est-à-dire les sujets sur lesquels porte le contenu d'actes particuliers de communication ;
- 4) des activités et stratégies langagières, classées selon qu'elles sont a) productives, orales ou écrites; b) réceptives, orales ou écrites; c) interactives (une conversation, par exemple), dans lesquelles les participants sont tour à tour – et souvent, en même temps – émetteur(s) et récepteur(s), d) de médiation, dans lesquelles l'utilisateur n'est qu'un intermédiaire de communication entre au moins deux personnes qui, pour une raison ou pour une autre, ne peuvent communiquer directement. Les stratégies sont les moyens auxquels l'utilisateur a recours pour mobiliser et équilibrer ses ressources, activer ses capacités et les processus afin d'optimiser l'efficacité des activités langagières que sont la réception, la production, l'interaction et la médiation ;

- 5) les processus langagiers, qui renvoient à la suite des activités neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral, ainsi que les actions pratiques et paralinguistiques (les gestes, par exemple) qui y sont associées ;
- 6) les textes. Cette section traite des médias et des types de textes, ainsi que de la nature et du rôle des textes par rapport à leur utilisation.
- 7) les compétences de l'utilisateur/apprenant. La capacité à communiquer d'un être humain est subordonnée à l'acquisition des compétences nécessaires (savoirs, habiletés, etc.). S'il est possible de s'appuyer sur tous les types de compétences humaines, d'une manière ou d'une autre, au cours d'une communication, le CECR établit une distinction entre les compétences d'ordre général et celles qui présentent un lien plus étroit avec la langue. Ainsi, les compétences générales englobent : a) la connaissance « déclarative » du monde physique, de la société et de la culture, b) les habiletés et savoir-faire pratiques et interculturels, c) des facteurs ayant trait à la personnalité, tels que les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et le profil psychologique, d) la conscience linguistique et culturelle générale associée aux capacités d'apprentissage et à l'heuristique.

les compétences à communiquer langagièrement incluent : a) la compétence linguistique, c'est-à-dire les savoirs liés aux ressources formelles à partir desquelles l'on peut assembler et formuler des textes bien construits, et les capacités à utiliser ces savoirs. Ils englobent des éléments, des catégories, des classes, des structures, des liens et des processus lexicaux, phonologiques et morphologiques, ainsi que le lien entre le signifiant et le signifié (sémantique), b) la compétence sociolinguistique, qui renvoie aux normes sociales telles que les marqueurs de relations sociales, les conventions de politesse, les dictons, les différences de registres, les dialectes et les accents en tant que marqueurs sociaux, c) la compétence pragmatique, qui recouvre les savoirs et la maîtrise de la structure discursive, des fonctions de la langue (comme dans le *Threshold Level*), et les schémas d'interaction.

Echelles et niveaux. Ce chapitre traite des questions soulevées par l'ajout d'une dimension « verticale » au Cadre et propose des descripteurs de compétences en langues classés selon un ensemble croissant de niveaux. Les concepteurs du Cadre ont mis au point un système arborescent permettant aux planificateurs de constituer des groupes plus homogènes d'apprenants, en fonction des besoins. Le système le plus adapté à la plupart des objectifs consiste en un ensemble de six niveaux relativement larges. Il existe des échelles pour les compétences générales et, dans la mesure du possible, pour les activités, les compétences et les processus particuliers définis dans le schéma descriptif. A chaque fois, l'échelle pertinente est présentée à côté de l'activité ou de la compétence concernée.

Les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues. Après la présentation du schéma descriptif, ce chapitre tente de répondre aux questions suivantes : a) comment l'apprenant devient-il capable d'effectuer les tâches, les activités et les opérations, et d'acquérir les compétences nécessaires à la communication langagière ? et b) comment les enseignants, en s'appuyant sur les divers types de soutien, peuvent-ils faciliter ce processus ? Le chapitre comprend, dans un premier temps, des considérations sur des questions de principe, puis des propositions de méthodologies pour l'apprentissage et l'enseignement. Ces dernières, élaborées en fonction du schéma descriptif, traitent également du rôle des enseignants, et notamment des questions liées à la gestion de l'apprentissage et aux comportements à adopter devant les erreurs et les fautes.

Diversification linguistique et curriculum. Cette section du CECR reflète l'abandon des approches manichéennes de l'apprentissage des langues (du type « tout ou rien »). Elle est consacrée à l'étude des implications de l'adoption du plurilinguisme (qui est une compétence

communicative générale au sein de laquelle divers degrés et types de compétences, dans plusieurs langues, interagissent) en tant qu'objectif majeur de l'apprentissage des langues. La description détaillée des nombreuses composantes de la langue facilite la planification de compétences partielles, plutôt qu'une maîtrise globale, en fonction des besoins, motivations, caractéristiques et expériences antérieures des apprenants, ainsi que des ressources disponibles. Ainsi, de nombreuses possibilités d'enseignement des langues adaptées aux différents contextes éducatifs sont proposées. Par ailleurs, le Portfolio Européen des Langues permet de stimuler, de consigner et de valoriser l'acquisition de compétences plurilingues.

Evaluation. Dans ce chapitre, différents types d'évaluation sont définis et discutés par rapport à treize couples antinomiques de paramètres (évaluation du savoir / évaluation de la capacité ; évaluation formative / évaluation sommative, par exemple). Cette section s'intéresse également aux liens entre l'évaluation et les échelles de compétences en langues ; elle traite brièvement de l'utilisation du schéma descriptif comme outil pour la conception et/ou la description des instruments d'évaluation. Enfin, elle soulève des questions de faisabilité (pour pouvoir être efficace, un système se doit d'être simple) et s'achève par une présentation d'autres métasystèmes.

Ce « Projet 2 », accompagné du rapport d'un groupe de travail sur la faisabilité d'un Portfolio Européen des Langues et sur des formats possibles pour un tel document, ainsi que d'un ensemble de *Guides à l'usage des utilisateurs*, a été soumis pour examen à la Conférence « Apprendre les langues pour une nouvelle Europe ». Ces guides avaient une double fonction : traiter des aspects spécifiques à une catégorie particulière d'utilisateurs, et aider ces utilisateurs (des administrateurs dans le domaine de l'éducation, des responsables de l'éducation des adultes, des inspecteurs, des examinateurs, des concepteurs de manuels, des formateurs d'enseignants, des enseignants et des apprenants) à utiliser le Cadre de manière efficace dans leur propre domaine d'activité. La Conférence a réservé un accueil favorable à l'établissement d'un nouveau projet à moyen terme et a appelé le CDCC à affiner et développer davantage le *Cadre Européen Commun* en menant des projets pilotes du document et des Guides à l'usage des utilisateurs dans un échantillon représentatif de pays, ces expériences impliquant différents types d'établissements d'utilisateurs et niveaux d'éducation, en vue d'une future révision et, à terme, d'une mise en œuvre générale.

Par la suite, le Groupe d'auteur a apporté quelques modifications au Projet, ces dernières portant principalement sur la présentation. Le document a finalement été publié simultanément en anglais et en français par *Cambridge University Press* et les Editions Didier, respectivement, en 2001, coïncidant ainsi avec le lancement de l'Année européenne des langues. Les divers Guides à l'usage des utilisateurs ont été rassemblés en un unique document qui, dans une première partie, comporte des orientations générales adressées à tous les utilisateurs. Il est ensuite divisé en divers chapitres rédigés par d'éminents spécialistes dans les différents domaines d'utilisation. Des projets pilotes ont eu lieu en Pologne, en Catalogne, au Royaume-Uni, en Finlande, en Irlande, en Norvège, en France, en Allemagne et en Suisse. Elles étaient aussi reliées au projet DIALANG et à ALTE, dont les descripteurs de compétences en langues avaient été annexés au CECR. Une série d'études de cas a été publiée, sous la direction de C. Alderson, aux Editions du Conseil de l'Europe en 2002.

Le *Cadre* a eu un impact remarquable sur l'enseignement des langues et l'évaluation des compétences dans ce domaine, en Europe et au-delà. L'analyse détaillée des utilisations de la langue et des compétences en langues qu'elle comporte a constitué un apport inestimable pour la formation des enseignants dans de nombreux pays. Ce document a été traduit dans plus de trente langues. En outre, si l'idée de relier entre eux, de manière bien définie, les systèmes de qualifications de différents pays était prématurée en 1977, elle venait à présent à son heure dans une Europe où la mobilité éducative et professionnelle ne cessait de s'intensifier. Ainsi,

les organismes extrascolaires (ALTE, DIALANG, l'ICC, les Eurocentres, le Goethe Institut et le CIEP, entre autres) ne sont pas les seuls à avoir adopté les échelles à six niveaux du CECR et à situer les qualifications qu'ils proposent par rapport à ces dernières : de nombreux systèmes scolaires nationaux définissent également leurs examens en fonction de ces niveaux, acceptant les descripteurs de niveaux comme points de référence. Toutefois, ces descripteurs sont nécessairement brefs et utilisent des termes pouvant laisser une certaine place à l'interprétation (« simple », « de base », « la plupart », etc.). Il est clairement apparu que certaines lignes directrices à l'attention des autorités souhaitant relier leurs examens au CECR s'avèreraient utiles. Le Secrétariat a donc constitué un groupe de travail chargé d'élaborer un *Manuel pour relier les examens de langues au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* pour apporter une aide à ses utilisateurs, et non pour leur imposer des contraintes, quelles qu'elles soient. Un projet de manuel a été élaboré ; il est actuellement en phase de pilotage.

Des informations mises à jour sur les développements relatifs au CECR sont disponibles sur le site de la Division des politiques linguistiques ([www.coe.int/fr](http://www.coe.int/fr)).

**Le Portfolio européen des langues** a également été abordé et approuvé par les représentants des autorités nationales présents au Symposium de Rüschlikon en 1991. Ces derniers ont recommandé au CDCC d'établir un groupe de travail chargé d'étudier des formats et fonctions possibles pour un « Portfolio européen des langues » développé sous sa responsabilité et détenu par les apprenants, dans lequel ces derniers pourraient consigner, au fur et à mesure, leurs expériences et leurs qualifications en langues vivantes. La proposition relative au Portfolio était étroitement liée au principe de diversification linguistique promu par le Conseil de l'Europe. On remarquait là une certaine différence entre l'approche du Conseil et celle de l'Union européenne, qui préconisait l'apprentissage de langues communautaires en plus de la langue maternelle. Le Conseil de l'Europe, quant à lui, avait adopté l'objectif du *plurilinguisme*, qui est défini dans le CECR de la manière suivante :

« On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun. Ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus qui n'ont aucune langue en commun. En l'absence d'un médiateur, ces personnes peuvent toutefois parvenir à un certain niveau de communication en mettant en jeu tout leur outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes ou langues, en exploitant le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.) et en simplifiant radicalement leur usage de la langue.

De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue. En outre, une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial. La responsabilité des autorités éducatives, des jurys d'examen et des enseignants ne peut se borner à ce que soit acquis un niveau de compétence donné dans telle ou telle langue à un moment donné, aussi important cela soit-il.

Restent encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences d'un tel retournement de paradigme. Les développements récents du programme de langues du Conseil de l'Europe ont été pensés afin de produire les outils de promotion du plurilinguisme à l'usage de tous les membres du métier d'enseignement des langues. Le Portefeuille européen des langues (Portfolio) propose notamment une mise en forme des expériences interculturelles et d'apprentissage des langues les plus variées qui permet de les enregistrer et de leur donner une reconnaissance formelle. Dans ce but, le Cadre européen de référence fournit non seulement un barème pour l'évaluation de la compétence générale dans une langue donnée mais aussi une analyse de l'utilisation de la langue et des compétences langagières qui facilitera, pour les praticiens, la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles, en fonction des besoins variés, des caractéristiques et des ressources des apprenants ».

Ainsi, le Cadre et le Portfolio ne sont pas à considérer comme des projets séparés, mais comme deux volets d'un programme cohérent et intégré. Le PEL est un instrument permettant de motiver, consigner et valoriser l'apprentissage diversifié des langues tout au long de la vie ; il donne des informations transparentes au niveau international et entend donc contribuer à la citoyenneté démocratique européenne et à la mobilité professionnelle et éducative des individus. Le Symposium a recommandé que le Portfolio intègre les trois parties suivantes :

- un *Passeport*, dans lequel sont consignées les qualifications formelles de l'apprenant. Il comporte également une auto-évaluation des compétences en langues généralement réalisée à l'aide de la grille d'auto-évaluation du CECR.
- une *Biographie langagière* décrivant les compétences en langues (établie à partir de l'auto-évaluation guidée) et toutes les expériences linguistiques et culturelles significatives dans le plus grand nombre de langues possible ;
- un *Dossier* rassemblant les travaux personnels de l'apprenant (des projets, des anecdotes, des rapports de visites et d'échanges, par exemple).

Le Portfolio a deux buts principaux :

- motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts pour étendre et diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux ;
- fournir un état des capacités langagières et culturelles qu'ils ont acquises (à consulter, par exemple, lorsqu'ils passent à un niveau supérieur d'apprentissage ou cherchent un emploi dans leur pays ou à l'étranger).

Bon nombre de pays ont accueilli l'idée du Portfolio avec enthousiasme. Des versions spécifiques ont été conçues pour les jeunes apprenants, les adolescents et les adultes ; elles sont actuellement utilisées dans de nombreux pays et régions. Des guides à l'usage des enseignants

et des formateurs d'enseignants (Little et Perclová 2001), ainsi que des concepteurs (Schneider et Lenz 2001) ont été publiés. Toutefois, le Portfolio semble ne pas avoir encore atteint le maximum de potentiel, et il n'est pas en passe de remplacer les examens langue par langue pour l'obtention du diplôme de fin du secondaire. Les derniers développements relatifs au PEL sont disponibles à l'adresse suivante : [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr).

## 8. Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV)

Le lecteur se souviendra que des propositions concernant un centre autonome d'apprentissage des langues avaient déjà été présentées en 1962 et 1977, sans toutefois aboutir. Cette idée a refait surface en 1992 suite aux événements politiques d'Europe Centrale et Orientale et à la signature par les nouveaux Etats membres de la Convention culturelle européenne. Dans le cadre de sa politique d'aide, le gouvernement autrichien s'est aperçu que les nouveaux Etats membres avaient besoin d'assistance technique pour réorienter et réformer l'enseignement des langues vivantes. Lors de réunions à Vienne, Bratislava et Cracovie, des représentants de l'Autriche, de la Tchécoslovaquie, de la Hongrie et de la Pologne ont émis une proposition allant dans le sens de la création d'un « Centre européen pour les langues vivantes » à Graz, en Autriche. Ils envisageaient un « accord partiel élargi » en vertu duquel le centre serait financé par tous les membres du Conseil de l'Europe souhaitant participer ; par ailleurs, il serait également ouvert aux pays non-membres. La proposition, appuyée par les Pays-Bas et la France, a été acceptée par le Comité des Ministres, qui a adopté la Résolution (94) 10 du 8 avril 1994 portant création du Centre, régi par les statuts joints annexés à ladite Résolution. Conformément à l'article 1<sup>er</sup>, le Centre a pour missions :

- de dispenser une formation destinée aux formateurs d'enseignants, aux auteurs de manuels et aux experts en matière d'élaboration des programmes, de normes éducationnelles et de méthodes d'évaluation ;
- de réunir des chercheurs et des responsables des politiques de l'éducation de toute l'Europe ;
- de faciliter l'échange d'informations concernant les innovations et la recherche dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes ;
- de créer un centre de documentation mettant à la disposition des spécialistes et des agents multiplicateurs une vaste gamme d'auxiliaires pédagogiques, ainsi que les résultats de la recherche.

Les huit membres fondateurs étaient l'Autriche, la France, la Grèce, le Liechtenstein, Malte, les Pays-Bas, la Slovénie et la Suisse. A l'origine, le Centre avait été mis en place pour une période d'essai de trois ans. Il a débuté ses activités en mars 1995 avec un séminaire intitulé *L'intégration des aptitudes orales dans la classe de langue*, auquel ont pris part des ressortissants de vingt pays. En décembre 1995 se tenait son premier colloque annuel, au cours duquel ont été définis les objectifs prioritaires du Centre à l'époque. Ceux-ci portaient principalement sur :

- l'apprentissage et la formation autonomes dans le domaine des langues vivantes ;
- la mise en œuvre des technologies de l'information et de la communication, ainsi que la promotion d' « apprendre à apprendre » et de l'éducation tout au long de la vie ;
- l'interculturalité et l'authenticité ;
- la formation des enseignants, leur développement professionnel et la réforme des curricula ;
- le partage des bonnes pratiques pour la mise en œuvre et la conduite d'ateliers, la diffusion des résultats et la gestion d'un réseau efficace et des activités de suivi.

Au cours des années suivantes, le Centre a étendu ses activités, qui incluent désormais :

- des activités spécifiques décentralisées (ateliers, etc.) pour les pays présentant des besoins urgents (la Bosnie-Herzégovine, l'Albanie, et l'ex-République yougoslave de Macédoine, entre autres) ;
- la tenue d'environ quinze ateliers internationaux à Graz ;
- des ateliers co-financés et organisés (à Graz ou ailleurs) en partenariat avec d'autres institutions ;
- des colloques et des conférences accessibles sur invitation uniquement et consacrés à des thèmes clés;
- des études sur des thèmes spécifiques relatifs aux ateliers ou aux colloques/conférences ;
- des projets de recherche ;
- des consultations ou réunions d'experts ad hoc ;
- des réunions préparatoires et de suivi organisées en réseau, afin de s'assurer que les enseignants et les formateurs d'enseignants aient accès aux outils pratiques leur permettant d'appliquer et de faire connaître les bonnes pratiques.

Le 2 juillet 1998, le Comité des Ministres a adopté la Résolution (98)11 confirmant la continuation du Centre européen pour les langues vivantes. Celle-ci dispose que le Centre a pour missions :

- la mise en œuvre de politiques linguistiques et
- la promotion des innovations dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes.

Par ailleurs, les objectifs stratégiques du centre sont :

- la valorisation de la pratique dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes ;
- la promotion du dialogue et de l'échange entre les différents acteurs du domaine ;
- la formation des agents multiplicateurs ;
- l'aide aux réseaux et le soutien aux projets de recherche liés à son programme.

Des informations mises à jour sur les activités du CELV sont disponibles à l'adresse suivante : [www.ecml.at](http://www.ecml.at).

## 9. Conclusion

Plus de cinquante années se sont écoulées depuis que la promotion de l'apprentissage des langues a été reconnue comme composante de la mission du Conseil de l'Europe consistant à améliorer la compréhension et la coopération européennes, et ce, par le biais de la signature de la Convention culturelle européenne. Dans un premier temps, un petit groupe d'experts en linguistique appliquée a mis au point une approche progressive de l'apprentissage et l'enseignement des langues, ainsi que de l'évaluation des compétences dans ce domaine. Ces idées ont petit à petit été acceptées par les autorités éducatives, les formateurs d'enseignants, les concepteurs de cours utilisant les médias, les concepteurs de manuels de langues et les examinateurs, donnant ainsi naissance à un large consensus ayant entraîné une réforme profonde et durable profitant aux enseignants et apprenants dans les salles de classe d'Europe. Les « objectifs jumeaux » de l'amélioration de la communication et de l'enrichissement du matériel par la diversité culturelle et linguistique ont été constamment poursuivis pendant une période suffisamment longue pour permettre à la réforme de prendre effet. Par ailleurs, des

instruments concrets tels que les spécifications de « niveaux-seuils » pour vingt-cinq langues, le *Cadre européen commun*, qui a été traduit dans plus de trente langues, et le *Portfolio européen des langues*, qui se décline sous plusieurs formes et s'adresse à des groupes d'âge différents, dans de nombreuses langues ont été développés, diffusés puis utilisés de manière croissante, pendant que des concepts de base tels que la communication, la citoyenneté démocratique et le plurilinguisme étaient approfondis et renforcés.

Toutes ces réalisations ont pu voir le jour grâce au soutien régulier et à long terme qu'ont apporté le CDCC et ses comités à un petit secrétariat dévoué, composé notamment de Sven Nord, d'Antonietta de Vigili et de Joe Sheils, efficacement assistés de Mmes Philia Thalgot et Johanna Panthier... Convaincue par les projets dans lesquels elle était impliquée, l'équipe est parvenue à s'adjoindre la collaboration de ministres nationaux, d'autorités régionales et d'institutions influentes en matière d'éducation des adultes, qui ont estimé qu'il était dans leur propre intérêt de rejoindre l'entreprise européenne. Mais c'est avant tout grâce à la collaboration et à l'enthousiasme d'un très grand nombre de penseurs du domaine de l'enseignement des langues dans tous les pays que tous ces projets ont pu aboutir. Cela a en effet permis de s'assurer que les deux organismes européens dont la coopération est indispensable pour accomplir de réels progrès, à savoir la Commission européenne et le Centre européen pour les langues vivantes, qui a finalement vu le jour après deux faux départs, partagent les mêmes objectifs, valeurs et croyances de base.

Quant à l'avenir, il reste encore beaucoup à accomplir pour atteindre les objectifs que le Conseil de l'Europe poursuit depuis si longtemps. Toutefois, l'engagement de la profession est plus fort que jamais. Notre tâche, à présent, consiste à convaincre les enseignants et les apprenants eux-mêmes à chercher à communiquer au-delà les frontières linguistiques et culturelles dont nous avons hérité, tout en respectant les identités individuelles. Il s'agit là de l'épreuve ultime. Si nous la réussissons, nous vivrons dans un monde meilleur.

## Annexe

*Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* : Rapport final du groupe de projet (1989 - 1996). Strasbourg : Conseil de l'Europe

### Annexe A : DEVELOPPEMENTS INTERVENUS DANS LES ETATS MEMBRES

En avril 1996, les représentants des gouvernements membres au Groupe de projet ont été invités à faire part de leurs observations sur la manière dont le projet «Apprentissage des langues et citoyenneté européenne» du Conseil de l'Europe avait contribué à la promotion de l'enseignement/apprentissage des langues dans leur pays. Ils devaient également donner des indications préliminaires sur d'éventuels domaines d'action jugés prioritaires pour une nouvelle activité à moyen terme.

L'**Albanie** estime que la participation aux séminaires et aux ateliers a conduit à: a) prendre des mesures pour améliorer les programmes existants, aux différents niveaux et dans différentes langues; b) introduire l'anglais et le français dans l'enseignement primaire; c) introduire l'allemand comme première langue étrangère dans l'enseignement secondaire; d) dépolitiser les manuels pédagogiques et les nouveaux manuels ou guides en cours d'élaboration; e) créer un réseau pour la formation des enseignants et l'orientation pédagogique; f) entreprendre l'élaboration de programmes d'enseignement pour les langues étrangères.

Les priorités futures ont été définies comme suit: a) développement de l'enseignement des langues à tous les niveaux; b) formation des enseignants et des formateurs d'enseignants; c) assistance technique pour l'élaboration des programmes d'enseignement et des méthodologies; d) organisation dans le pays de séminaires et d'ateliers faisant intervenir des experts du Conseil de l'Europe et participation aux ateliers du Conseil de l'Europe d'Albanais qui joueront le rôle de multiplicateurs.

L'**Autriche** indique que tous les projets actuellement menés par le ministère de l'Education pour intensifier l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes ont profité des contacts avec le projet Langues Vivantes. Citons notamment: a) l'élaboration d'un cursus spécifique pour les deuxième et troisième langues étrangères; b) l'augmentation du nombre des langues proposées dans le cadre d'un cursus commun actuellement en cours d'élaboration; c) l'enseignement de l'anglais et d'une seconde langue étrangère dans l'enseignement primaire (6-10 ans); d) l'augmentation de l'utilisation de la langue étrangère comme moyen d'instruction; e) l'apprentissage interculturel comme thème transversal à toutes les matières; f) l'utilisation des technologies de l'information.

Particulièrement utiles ont été les ateliers nouveau style et les réseaux d'interaction proposés pour l'apprentissage des langues étrangères au niveau du primaire, l'éducation bilingue et l'éveil aux langues et à la culture. En outre, l'Autriche a accueilli deux ateliers (14 et 8B), qui ont permis à un grand nombre d'experts autrichiens de renforcer leurs contacts professionnels avec des collègues de toute l'Europe et d'enrichir les recherches menées dans le pays par des expériences acquises dans d'autres pays européens. L'Autriche a également participé à la co-fondation du Centre européen pour les langues vivantes, qu'elle accueille à Graz; les travaux de ce centre ont beaucoup profité des compétences développées au sein du projet basé à Strasbourg.

Pour l'Autriche, les domaines d'action prioritaires pour l'avenir sont: a) des projets pilotes pour expérimenter concrètement l'application du Cadre européen commun de référence à divers groupes cibles; b) la concrétisation du Portefeuille européen des langues; c) la promotion du multilinguisme dans l'éducation par: i. la sensibilisation à la langue et à la culture; ii. l'utilisation d'une langue étrangère comme moyen d'instruction; iii. le développement des compétences partielles.

Le **Belarus** signale que la participation aux ateliers et séminaires du Conseil de l'Europe a beaucoup contribué, sur un plan pratique à aider les professeurs engagés dans: a) les réformes des programmes d'enseignement conformément à l'approche communicative et en y intégrant une forte composante culturelle; b) l'élaboration de manuels et matériels audiovisuels; c) la formation des enseignants. Ces

domaines sont considérés comme prioritaires pour l'avenir, notamment du point de vue de l'enseignement de l'anglais. Le besoin d'établir des contacts directs avec des locuteurs natifs a également été souligné.

La **Belgique** (Communauté française) considère que que les spécifications de niveau seuil restent la base indispensable de l'élaboration des curriculums et de la conception des manuels, et elle se félicite du développement du Cadre comme base des politiques futures. Les inspecteurs responsables de la formation initiale et continue des enseignants ont tous tiré profit de leur participation aux ateliers et des contacts professionnels qu'ils ont noués avec des experts étrangers. L'ouvrage de J. Sheils, *Communication dans la classe de langues* est constamment utilisé pour la formation des enseignants. L'adoption de l'approche communicative, des objectifs notionnels/fonctionnels et l'utilisation croissante de matériels authentiques sont les résultats directs des travaux menés au sein du projet. L'évaluation et la certification des compétences en langues s'inspirent fortement du modèle de van Ek. Le Portfolio est attendu «avec impatience». L'enseignement de l'espagnol a particulièrement bénéficié des ateliers organisés sur ce thème.

La Belgique attache la plus grande priorité aux langues pour les jeunes (niveau primaire) et à l'éducation bilingue au niveau secondaire, mais aussi à: a) "apprendre à apprendre"; b) le plurilinguisme; c) les langues pour les migrants; d) la diversification de l'enseignement; e) le développement et la gestion de l'autonomie de l'apprenant et l'auto-évaluation; f) la pédagogie des échanges. Les enseignants et leurs formateurs demandent des exemples de bonne pratique en classe (de préférence sous forme de vidéo), des ateliers ciblés sur des thèmes précis et des projets décentralisés avec réseau d'interaction.

La Communauté flamande exprime des conclusions comparables. Depuis 1980, sous l'influence du Conseil de l'Europe, l'approche communicative a été adoptée avec succès dans les programmes pour l'anglais, le français, l'espagnol et l'allemand. La formation initiale et continue a été fortement influencée, en dépit de la résistance de l'université, en particulier pour le français, où les méthodes fondées sur la grammaire et la traduction restent bien ancrées. On retrouve cette même opposition entre les forces du progrès et celles de la résistance dans la conception des manuels et dans les modalités d'évaluation et de certification.

La priorité va à la poursuite de l'élaboration du Cadre européen commun de référence au moyen d'une série d'ateliers consacrés chacun à un aspect particulier, et à la poursuite du travail sur les tests et l'évaluation des activités communicatives.

La **Bulgarie** fait état d'un programme énergique de réformes et de développement dans le cadre du projet: a) introduction de l'apprentissage précoce des langues (à partir de 6/7 ans) dans un certain nombre d'écoles; b) introduction d'une seconde langue étrangère dans tous les établissements scolaires; c) élaboration de programmes pour le premier cycle du secondaire; d) programme de formation pour les formateurs d'enseignants (ainsi que pour les inspecteurs); e) publication de nouveaux manuels pour le premier cycle du secondaire et manuels en préparation pour le deuxième cycle; f) nouveaux examens intermédiaires pour les écoles bilingues; g) nouveaux examens de fin de scolarité qualifiant les élèves pour suivre des études universitaires en français. Après une harmonisation des programmes, les étudiants bulgares qualifiés auront ainsi accès à certaines universités en France, en Suisse et en Belgique; h) création d'un certain nombre de centres d'informations pour les enseignants.

Concernant l'avenir, la Bulgarie attache une grande priorité à l'éducation primaire (élaboration du contenu des programmes et de manuels), aux compétences partielles dans les langues étrangères et aux échanges scolaires.

**Chypre** indique que le projet a influencé l'enseignement des langues, notamment de l'anglais, dans les domaines suivants: a) introduction de l'ordinateur dans l'enseignement de l'anglais et actualisation des programmes pour y intégrer les applications multimédias; b) fort impact de l'atelier organisé à Chypre sur l'évaluation, la sélection et la production de matériels pour l'enseignement du grec ainsi que de l'anglais, du français et de l'allemand; c) mise en place de programmes de formation des enseignants à l'apprentissage autonome, avec création de centres d'accès libre; d) nouveaux programmes d'enseignement pour les lycées avec objectifs transversaux (dimension européenne, compétences communicatives et sociales, y compris dans l'optique du dialogue et de la tolérance, etc.); e) nouveau manuel d'enseignement

du grec langue étrangère et élaboration d'un niveau seuil grec en collaboration avec un organisme du ministère grec de l'Éducation établi à Salonique.

La **République tchèque** considère que le Projet a été extrêmement utile comme source d'inspiration et comme catalyseur depuis que les premiers contacts ont mis en évidence le besoin de réorienter et de restructurer l'enseignement des langues dans le pays, malgré les bons résultats obtenus jusque là. Un important séminaire tenu en 1992 a marqué le début d'un processus intensif d'apprentissage, et toutes les universités ont reçu une documentation complète sur le Projet. La participation aux ateliers et aux projets a alimenté la discussion sur les objectifs (où le Threshold Level a joué un rôle particulièrement important) et sur les méthodes. La Recommandation (82) 18 a donné des orientations et des arguments au ministère de l'Éducation pour réformer les programmes d'enseignement, les cursus et la formation initiale des enseignants, domaine dans lequel la Tchéquie a organisé un atelier (18A). La réforme des programmes a été achevée en 1996 dans le sens du plurilinguisme et de la diversification de l'offre. Il existe désormais un choix libre entre cinq langues dans le premier cycle du secondaire, mais l'application de ce principe est du ressort des établissements et des enseignants. La contribution du Conseil de l'Europe à la réforme de l'enseignement des langues a été reconnue par l'octroi d'un doctorat *honoris causa* en sciences pédagogiques au Directeur du Projet. La Tchéquie soutient également le Centre européen pour les langues vivantes de Graz en tant que signataire de l'Accord partiel.

La République tchèque accorde la priorité à l'avenir aux mesures de mise en oeuvre efficace de la réforme des programmes, ce qui implique: a. une formation continue des enseignants, qui soit efficace et correctement reconnue et récompensée; b. des mécanismes d'innovation dans les programmes; c. la concrétisation dans la classe des concepts contenus dans le Cadre et le Portfolio; d. l'utilisation d'une langue étrangère comme moyen d'instruction; e. des concepts et des outils pour la décentralisation de l'évaluation, rendue nécessaire par l'autonomie des établissements; g. les compétences partielles en langues; h. les langues à orientation professionnelle, notamment dans le contexte de la scolarité obligatoire qui précède la formation professionnelle.

Le rapport conclut en soulignant l'extrême importance qu'accorde la République tchèque à la poursuite du mouvement, aujourd'hui vieux de près de trente ans, qui a joué un rôle si décisif dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes en Europe. Le Projet doit donc se poursuivre dans les nouvelles conditions à partir d'une base efficacement gérée située à Strasbourg.

L'**Estonie** signale que le séminaire de Soest pour les nouveaux membres a été d'une grande importance et d'une grande utilité; il a conduit à organiser la série des trois séminaires baltes sur l'élaboration des programmes, l'évaluation, la formation des enseignants et la rédaction de manuels pédagogiques, ainsi qu'un séminaire national estonien sur l'enseignement des langues à usage professionnel. Le niveau seuil pour l'estonien sera bientôt achevé, grâce à trois réunions «très fructueuses» avec des experts du Conseil de l'Europe. La participation à des ateliers et aux séminaires de Graz a été très utile pour développer les compétences professionnelles et les contacts internationaux. Dix centres de langues étrangères ont été créés dans toute l'Estonie, et beaucoup de publications du Conseil de l'Europe y sont utilisées pour la formation des enseignants. Le projet de Cadre européen commun de référence a déjà été utilisé pour l'élaboration de programmes nationaux d'enseignement, et largement diffusé. Le rapport conclut: «Tous les participants estoniens aux ateliers du Conseil de l'Europe ont souligné dans leur rapport et lors de séminaires l'excellence de l'organisation et de la qualité des experts par rapport à d'autres séminaires auxquels ils avaient assisté». Les participants ont également souligné la valeur du travail de suivi.

L'Estonie estime qu'il est important de poursuivre le projet Langues Vivantes et elle voit comme priorités: a) les problèmes d'évaluation et de contrôle des connaissances; b) l'évaluation et l'adaptation des manuels pédagogiques; c) l'écriture à un niveau avancé; d) la pédagogie dans le cas de groupes aux aptitudes mélangées; e) l'aspect socioculturel de l'apprentissage d'une langue étrangère; f) l'enseignement de la littérature; g) la formation des enseignants pour les écoles professionnelles; h) l'autonomie de l'apprenant.

La **Finlande** affirme avoir grandement bénéficié du travail constant et persévérant coordonné par le Conseil de l'Europe dans le domaine des langues étrangères. Son rapport cite comme exemples de l'application des principes et résultats du projet: a) un projet pilote mené dans vingt communes et visant à développer et à diversifier l'enseignement des langues, notamment au niveau de la méthodologie et de

l'évaluation; b) la préparation d'une version finlandaise du Cadre européen commun de référence; c) l'application pratique de nouveaux programmes d'enseignement élaborés dans les années 90 pour tous les établissements scolaires et tous les secteurs éducatifs; d) de nouveaux certificats nationaux en langue étrangère pour neuf langues dans l'éducation des adultes (exigeant la promulgation d'une nouvelle loi par le Parlement); e) une expérience nationale menée entre 1990 et 1994 et aboutissant à la réforme de l'enseignement et de l'évaluation des langues dans tous les secteurs éducatifs, dans le sens d'une plus grande importance accordée aux aptitudes orales; f) les développements intervenus dans la formation des enseignants (organisation d'ateliers et de séminaires nationaux, publication de manuels de base) d'après sur l'expérience acquise par la Finlande dans l'organisation de deux ateliers et dans l'envoi de participants aux ateliers internationaux; g) l'élaboration de manuels et de cours; h) un nouveau projet en cours visant à spécifier les buts et le contenu de l'enseignement des langues, et planification d'un manuel pour les langues les plus importantes dans les collèges du secondaire (projet s'inspirant du Cadre européen commun de référence). La Finlande propose pour les futures activités du Conseil de l'Europe les priorités suivantes: 1) promotion des langues moins répandues à l'aide des nouvelles technologies; 2) coopération plus étroite entre le Conseil de l'Europe et l'Union européenne; 3) coordination des mesures de reconnaissance mutuelle des qualifications sur la base du Cadre européen commun de référence; 4) élaboration de méthodes d'évaluation (évaluation du Portfolio, compétences orales); 5) ateliers et élaboration de matériels sur la communication interculturelle; 6) encouragement de l'éducation bilingue; 7) encouragement de l'enseignement précoce des langues; 8) analyse approfondie des rapports des ateliers en vue d'en tirer des applications concrètes et des politiques futures; 9) poursuite des ateliers sur une échelle plus restreinte, par exemple pour étudier en profondeur certains des thèmes mentionnés ci-dessus.

**La France** déclare que les thèmes prioritaires du projet correspondent aux grandes préoccupations des responsables de l'enseignement des langues à tous les niveaux. L'adoption de l'approche communicative et la nécessité de définir des objectifs fonctionnels s'étendent désormais désormais à des langues autres que l'anglais, et ces principes sont pris en compte dans les réformes des programmes actuellement en cours. D'autres concepts élaborés par le Conseil de l'Europe progressent dans la réflexion pédagogique et dans la planification de l'enseignement, notamment: a) le développement différentiel des aptitudes réceptives et productives; b) l'utilisation des stratégies de compensation; c) la reconnaissance explicite de la dimension «apprendre à apprendre» comme objectif éducatif; d) le rôle des échelles dans l'évaluation. La diversification de l'offre en langues est une politique officielle mais elle est difficile à mettre en place à cause de la forte demande pour l'anglais. L'utilisation des technologies et l'acceptation des compétences partielles comme objectifs pour la seconde et la troisième langues étrangères peuvent offrir des solutions. La diffusion des résultats des travaux Conseil de l'Europe reste très limitée, ce qui ralentit son influence sur l'innovation dans les programmes d'enseignement.

Les priorités pour les activités futures du Conseil de l'Europe telles que les voit la France sont: a) un atelier sur la mise en œuvre des compétences partielles et de l'enseignement modulaire; b) l'utilisation d'une langue étrangère comme moyen d'enseignement d'une matière; c) le rôle pédagogique des échanges scolaires; d) les avantages éventuels de périodes d'étude intensive des langues et leurs conséquences du point de vue de l'organisation de l'enseignement; e) l'utilisation des technologies (y compris de la télévision) pour accéder à la réalité culturelle des autres pays.

**L'Allemagne** considère que les travaux menés dans le cadre du Projet ont contribué, directement et indirectement, à promouvoir l'enseignement des langues dans le pays. L'organisation de plusieurs ateliers en Allemagne et l'envoi de participants aux autres ateliers ont consolidé le consensus national entre experts allemands, qui ont été en outre stimulés par les idées nouvelles venues de l'étranger. En particulier, les ateliers sur l'enseignement primaire et l'éducation bilingue ont inspiré un certain nombre d'études et de projets en Allemagne. L'accord signé le 7 octobre 1995 par les ministres de l'Education des Länder allemands sur les principes à suivre dans l'enseignement des langues étrangères révèle une forte influence du projet, qui se fera sentir aussi sur le comité d'experts chargé de formuler les propositions concrètes pour leur mise en œuvre. La conception des programmes d'enseignement et l'élaboration des manuels pédagogiques témoignent aussi de cette influence, souvent indirecte, des concepts du projet. Les ateliers nouveau style représentent aussi une innovation précieuse dans la coopération internationale, de même que les réseaux qui en résultent. L'Allemagne exprime le souhait que le CDCC puisse organiser un nouveau projet Langues Vivantes afin de maintenir cette évolution.

**La Grèce** explique que les travaux réalisés dans le cadre du projet Langues Vivantes ont exercé une influence considérable sur l'enseignement des langues étrangères en Grèce aux différents niveaux. Le rapport cite en particulier: a) un nouveau curriculum unifié pour l'anglais, qui couvre les trois dernières années du primaire et les trois premières années du secondaire. C'est la première fois qu'une langue étrangère, considérée en tant que matière au programme contribuant pleinement au développement global de l'enfant, trouve place parmi d'autres matières enseignées dans le primaire; b) une seconde langue obligatoire a été introduite dans les deux cycles du secondaire (lycées) et des programmes d'enseignement ont été élaborés pour le français, l'allemand et l'italien (en cours). Le programme pour l'anglais a également été révisé. Dans le secondaire technique/professionnel, de nouveaux curriculums sont entrés en vigueur en 1995 pour répondre aux besoins des élèves en langue générale (première et deuxième années) et en langue de spécialité dans seize secteurs professionnels (troisième année); c) des mesures ont été prises en conséquence pour former les enseignants, notamment dans les secteurs du primaire et de l'enseignement professionnel, et pour les initier à l'utilisation des technologies nouvelles; d) l'élaboration des manuels et de cours s'est poursuivie pour aider pédagogiquement les nouveaux programmes du primaire et du secteur professionnel; e) trente-trois centres de langues ont été créés dans toutes les régions de la Grèce pour: i. offrir un enseignement complémentaire aux élèves à un niveau avancé; ii. répondre aux demandes d'enseignement dans n'importe quelle langue; iii. offrir un enseignement et des certifications en grec langue étrangère; iv. offrir des équipements en libre accès, y compris dans le domaine des nouvelles technologies; v. participer à des réseaux nationaux et internationaux.

La Grèce propose que la priorité soit accordée à: a) des réseaux nationaux et internationaux portant sur la formation des enseignants, les aides aux enseignants, la motivation des élèves et l'éducation linguistique/interculturelle; b) une étude approfondie sur les types, niveaux, objectifs et normes de certification.

**La Hongrie** considère que l'aide du Conseil de l'Europe a été très utile, avant même l'adhésion du pays, et, lorsque la Hongrie est devenue membre de l'Organisation et a participé pleinement à ses activités, les retombées sur le corps enseignant ont été d'autant plus grandes. Parmi les secteurs qui ont suscité le plus d'intérêt ou exercé la plus grande influence, citons: 1. la formation initiale des enseignants 2. la formation de formateurs d'enseignants 3. la formation continue des enseignants 4. l'éducation bilingue 5. l'utilisation du multimédia dans l'enseignement/apprentissage 6. l'élaboration des programmes 7. les nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères 8. les ateliers nouveau style 9. les spécifications de niveau seuil

La participation aux ateliers a été jugée particulièrement utile, car elle a permis: a) de développer les connaissances des professionnels de l'enseignement, leurs compétences et leur confiance en eux; b) d'encourager la recherche sur le terrain dans la salle de classe; c) de diffuser le "savoir-faire" européen par le biais d'activités de multiplication; d) d'ouvrir des perspectives de coopération internationale, secteur dans lequel les enseignants d'Europe centrale et orientale peuvent eux-mêmes apporter une contribution utile.

**L'Islande** signale que les résultats des projets du Conseil de l'Europe ont été largement diffusés par le biais de réunions d'associations d'enseignants, de stages de formation continue, de publications dans les revues spécialisées et de conférences données par des experts étrangers. Au printemps de 1991, le Département des établissements secondaires du deuxième cycle a chargé une équipe d'élaborer de nouvelles directives de programme pour l'enseignement de l'anglais à ce niveau. Les propositions de l'équipe, qui ont été remises en août 1991, reprennent les recommandations du Conseil de l'Europe concernant la définition d'objectifs clairement formulés tenant compte des besoins des élèves désireux de poursuivre des études supérieures ou une formation professionnelle, et la nécessité d'évaluer précisément le travail écrit. Un enseignement expérimental de l'anglais aux jeunes apprenants (9 ans) a également été mise en place.

**L'Irlande** considère que les travaux sur la sensibilisation culturelle ont influencé le nouveau cursus de langues étrangères et, par conséquent, le contenu des manuels ainsi que la formation des enseignants. Des moyens de tester la composante culturelle dans les examens nationaux sont en cours d'élaboration. L'Irlande est favorable à la poursuite du projet et le fait figurer parmi ses listes de priorités pour 1997-

2000; elle y voit en effet «un des domaines dans lequel le Conseil de l'Europe s'est distingué et a acquis une compétence considérable».

L'Irlande estime que la Conférence finale sera un forum intéressant qui permettra de décider des orientations les plus appropriées pour l'avenir, mais elle attache une importance particulière à l'élaboration d'instruments permettant aux enseignants de conduire l'ensemble de leur enseignement dans la langue cible.

L'Italie estime que le rôle du projet et de ses ateliers internationaux (ancien et nouveau styles) a été très important pour améliorer la qualité de la formation continue des enseignants de langues étrangères. L'Italie a organisé un atelier et envoyé des participants aux ateliers tenus à l'étranger.

Son rapport énumère les bénéfices retirés de cette participation:

- acquisition d'une meilleure conscience interculturelle;
- meilleure utilisation de la langue cible et de la métalangue;
- développement d'une attitude de coopération avec les partenaires d'autres pays;
- adoption d'une approche plus cohérente dans le choix et l'utilisation des moyens de recherche;
- développement de compétences pour la mise en œuvre et le suivi de projets en coopération;
- expérimentation cohérente de matériels élaborés en commun;
- évaluation plus cohérente des travaux et meilleure diffusion des résultats finals.

Grâce à divers modes de diffusion, les attitudes des enseignants ont progressivement évolué. Les enseignants sont de plus en plus intéressés par la participation active et autonome de leurs élèves au processus d'enseignement/apprentissage, et mieux disposés à réformer leurs méthodes pédagogiques et d'évaluation afin de renforcer le développement des capacités cognitives et affectives des élèves. Le Cadre européen commun de référence contribue déjà à la réforme des programmes de formation continue, et il est adopté sur une base expérimentale dans un certain nombre d'universités, y compris à Rome, pour la formation initiale des enseignants. Il correspond bien aux principes de l'*Educazione Linguistica*, un sujet majeur dans les programmes du secondaire depuis les années 70. L'Italie reconnaît aussi le rôle joué par les projets Langues Vivantes successifs dans l'introduction d'une seconde langue étrangère dans les écoles publiques du secondaire et d'une langue étrangère dans les écoles publiques du primaire.

La Lettonie évoque l'énorme travail réalisé pour aider le pays par des voies très différentes. Les plans d'action élaborés à la suite du séminaire de Soest ont été en partie réalisés, en ce sens qu'ils ont conduit à réviser la politique nationale concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères et des langues secondes, et que de nouvelles normes ont été élaborées en remplacement des anciens programmes; cette évolution conduit aussi les établissements scolaires à assumer une plus grande responsabilité. Après expérimentation pilote dans les écoles, ces normes sont en cours de révision avant d'être publiées. Les idées issues des ateliers nouveau style et des trois séminaires régionaux baltes (dont un a été accueilli par la Lettonie) ont été extrêmement bénéfiques dans les domaines de l'enseignement des langues, de l'évaluation et de la formation des enseignants. Ces idées ont été diffusées sous la forme d'une série de guides méthodologiques à l'intention des enseignants d'anglais, de français et d'allemand. Le recrutement des enseignants est un problème grave, ce qui ajoute une certaine urgence aux mesures de formation et de recyclage des enseignants (par exemple, cours intensifs de type *fast track* évoqués dans les ateliers 15A et B).

Le contenu des programmes de formation a été fortement influencé par les résultats des ateliers. Les conseils dispensés ont aussi été très précieux pour la mise à jour des manuels et autres matériels pédagogiques et pour la réalisation de nouveaux manuels (parfois à la suite d'une participation à un atelier). Le projet d'examen national «Année 12» a profité des compétences du Conseil de l'Europe en matière d'évaluation. Le programme commun Commission européenne/Conseil de l'Europe pour l'intégration des populations d'origine étrangère en Lettonie occupe naturellement une place particulière. Des contacts utiles avec les experts du Conseil de l'Europe ont permis au Conseil de la naturalisation de commencer à fonctionner en tant qu'institution administrative publique dans le respect des normes européennes. Parmi les formes d'assistance, citons: les séminaires, les ateliers et visites d'étude aux Pays-Bas, en Finlande, en Grande-Bretagne et en Suisse pour le personnel du Conseil de la naturalisation, et l'élaboration de modèles de tests améliorés, reposant sur la communication dans la langue nationale.

Concernant l'avenir, la Lettonie accorde la priorité à: a) la traduction en letton de l'ouvrage de J. Sheils, *La Communication dans la classe de langues*; b) l'organisation d'autres ateliers et séminaires pour développer des compétences d'évaluation objectives et professionnelles, notamment en encourageant la sélection et l'application d'échelles d'évaluation et l'utilisation de tests fonctionnels complexes; c) un séminaire commun réunissant les principaux concepteurs de tests en Lettonie et en Estonie; d) l'achèvement du niveau seuil pour le letton et son application au projet d'apprentissage du letton langue nationale, projet lancé et soutenu par les Nations unies, le Conseil de l'Europe et l'Union européenne.

La **Lituanie** estime que le programme de soutien aux nouveaux Etats membres a été important et fructueux. Le séminaire de Soest a permis de mieux connaître la situation dans les nouveaux Etats membres et de renforcer la compréhension et coopération entre les Etats baltes en particulier. La Lituanie a participé aux trois séminaires régionaux baltes et a accueilli le second. En tout, trente Lituanais ont participé à ce programme, et seize ont pris part aux ateliers nouveau style, faisant office à leur retour de multiplicateurs en intervenant lors de séminaires ou en publiant des articles dans la presse spécialisée. L'élaboration du programme d'enseignement pour l'anglais, le français et l'allemand s'est inspirée du *Threshold Level 1990*, ainsi que de *La Communication dans la classe de langues* de J. Sheils, dont la traduction en lituanien a beaucoup contribué à modifier les approches de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères mais aussi du lituanien langue maternelle.

La Lituanie situe ses priorités pour les activités à moyen terme dans les secteurs du primaire (7-10 ans) et du secondaire (jusqu'à 18 ans). Il reste beaucoup à faire dans le domaine de l'évaluation et de la certification, notamment pour aider: a) le nouveau Conseil des examens qui sera créé en 1977, d'abord comme l'anglais, puis pour d'autres langues; b) la description de catégories de qualification pour le lituanien sur la base du niveau seuil (*Slenkstis*), qui sera bientôt achevé.

**Malte** explique que ce projet du Conseil de l'Europe, comme les précédents, a encouragé de façon très tangible et positive l'enseignement et l'apprentissage des langues à Malte. En particulier: a) le projet a conduit à introduire des innovations majeures dans le programme d'enseignement du maltais et de l'anglais au niveau primaire, et de l'anglais, du français, de l'italien et de l'allemand (ainsi que de l'espagnol et du russe à un échelon limité) au niveau secondaire. Sous l'influence du projet, ces réformes ont permis d'adopter une approche plus centrée sur l'apprenant et plus communicative, qui accorde une importance accrue à la langue parlée à tous les niveaux, aussi bien dans l'enseignement que dans l'évaluation en vue de la certification; b) en conséquence de la participation de responsables du ministère aux ateliers (et de l'organisation à Malte de l'atelier 13B sur «La sensibilisation à la langue dans l'apprentissage des langues (L2 et L1): procédures et processus visant à promouvoir l'autonomie de l'apprenant (11-18 ans)»), la formation des enseignants a bénéficié d'expérience nouvelles c) la conception multicompetences de l'apprentissage des langues a été renforcée dans le premier cycle du secondaire, y compris dans les établissements à orientation technique; d) les manuels et cours récemment élaborés reflètent les grandes orientations des projets du Conseil de l'Europe en favorisant les approches communicatives et fonctionnelles et en diversifiant l'utilisation des supports pédagogiques; e) le Cadre européen commun de référence aide le pays à développer ses propres systèmes d'examen et de qualification f) la participation active de Malte à tous les aspects du projet a débouché sur la création d'un certain nombre de réseaux, essentiellement bilatéraux, qui donnent une dimension internationale à l'éducation maltaise; g) une description de niveau seuil pour le maltais est en cours d'achèvement; il repose sur le modèle révisé présenté du *Threshold Level 1990*.

Malte souhaite que les priorités futures portent sur l'approfondissement des travaux sur le Cadre et de ses conséquences sur les processus d'évaluation et de certification.

La **Moldova** exprime sa gratitude pour le programme d'aide aux nouveaux Etats membres dans le domaines de l'élaboration des programmes de langues vivantes et de leur évaluation, et pour la contribution du Conseil de l'Europe au développement de la compréhension et du respect mutuel. Elle estime que les priorités ont été bien choisies et regrette que son adhésion tardive à la Convention culturelle ait limité le profit qu'elle a pu en tirer. Cependant, le pays est fier d'avoir pris un certain nombre de mesures concrètes à la suite de sa participation à des ateliers. Citons notamment: a) l'inauguration d'un lycée bilingue (français/roumain) et l'élaboration de programmes d'enseignement; b) le développement des sections bilingues utilisant le français et l'anglais comme véhicule pour l'enseignement d'autres matières;

c) l'organisation de séminaires sur la didactique des langues avec des enseignants français; d) la diffusion des résultats des ateliers par le biais d'émissions de radio et d'articles dans la presse spécialisée; e) un séminaire sur «la Réforme et la restauration des normes de qualité dans les langues vivantes au niveau universitaire», qui se tiendra prochainement.

Les **Pays-Bas** font état d'un fort investissement de ses institutions et de ses experts dans les activités du projet et d'une forte influence de ce dernier sur l'innovation dans les programmes d'enseignement. En particulier:

1. Les institutions et certains formateurs d'enseignants, les concepteurs de programmes et de tests et les chercheurs dans le domaine des langues vivantes ont tiré profit de la série des ateliers nouveau style (le premier ayant été accueilli par les Pays-Bas), qui leur a permis de créer des réseaux et d'échanger des expériences.
2. Des études telles que le *Threshold Level 1990* et le projet de Cadre européen commun de référence ont exercé une influence considérable aux Pays-Bas et continueront vraisemblablement à inspirer des réformes du système éducatif aux différents niveaux. Le programme néerlandais d'action nationale pour les langues vivantes a été conçu et mis en œuvre par une *task force* présidée par le professeur Theo van Els, adepte depuis longtemps des projets du Conseil, tandis que le professeur J-A van Ek (co-auteur du *Threshold Level 1990*) a présidé le comité chargé de formuler des objectifs pour le nouveau programme de base des langues vivantes dans le premier cycle du secondaire (programme mis en place en 1993). Depuis, de très nombreux manuels ont été publiés, dont beaucoup sont novateurs et reflètent les principes des travaux du Conseil. Le travail du comité chargé des programmes d'examen pour l'enseignement général du deuxième cycle du secondaire a également bénéficié des échanges d'information, et la réforme du second cycle du secondaire a tiré un grand profit de l'élan donné par l'atelier du Benelux sur l'élaboration des programmes de langues vivantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
3. Les experts néerlandais ont joué un grand rôle dans les programmes d'aide au développement des langues vivantes dans les nouveaux Etats membres. Ils ont souvent utilisé les documents du Conseil et contribué à les diffuser, ainsi que les idées qu'ils contiennent, dans ces nouveaux pays. En particulier, *La Communication dans la classe de langues* a servi pour des séminaires et des ateliers destinés à des enseignants de la République tchèque, de la Lituanie et de la Fédération de Russie.
4. L'influence des travaux du Conseil sur l'élaboration des politiques linguistiques est très nette, même si elle se fait par l'intermédiaire des experts (voir 2. ci-dessus). Il en est de même de son influence sur l'enseignement des langues dans les écoles. Du fait de la nature indirecte de cette influence, elle tend à rester peu visible. Une plus grande attention devrait être créée à la diffusion des résultats, notamment en parvenant à associer un réseau plus vaste d'experts.

Concernant les activités futures, les Pays-Bas estiment: *a.* que les travaux de la section Langues Vivantes du Conseil de l'Europe devraient être coordonnés avec les programmes de l'Union européenne (Socrate et Leonardo) et les activités du Centre européen pour les langues vivantes à Graz; *b.* que le Conseil de l'Europe doit continuer par ses activités à coordonner l'enseignement et l'apprentissage des langues en Europe. Une attention particulière doit être accordée aux contacts avec les nouveaux Etats membres; *c.* une importance spéciale doit être accordée à la diffusion et à l'application du Cadre européen commun de référence dans les Etats membres du Conseil de l'Europe.

La **Norvège** explique que le projet actuel du Conseil de l'Europe a influencé l'enseignement et l'apprentissage des langues à plusieurs titres:

- de nouveaux cursus sont élaborés dans l'optique de la réforme en cours du second cycle du secondaire et de la réforme prochaine du primaire et du premier cycle du secondaire. Ces travaux sont réalisés en grande partie par des enseignants et des experts qui ont été très influencés par les travaux du Conseil de l'Europe et ont souvent personnellement assisté à des ateliers. Les nouveaux programmes d'enseignement témoignent de cette influence dans la mesure où ils insistent sur la perspective internationale de l'enseignement des langues, encouragent les apprenants à comprendre l'intérêt des compétences langagières pour réaliser des objectifs dans d'autres matières, notamment en encourageant les projets interdisciplinaires et en accordant une plus grande place à la responsabilité de l'apprenant dans la conduite de son apprentissage.

- la formation initiale et continue des enseignants en langues vivantes s'appuie fortement sur des traditions qui ont leurs racines dans les études et projets du Conseil de l'Europe depuis 25 ans ou plus; il est donc difficile d'isoler les tendances spécifiquement inspirées de l'actuel projet.
- la mise en œuvre des réformes des programmes est nécessairement un processus de longue haleine, mais il apparaît déjà que les classes sont plus ouvertes sur le monde extérieur. Beaucoup ont établi des liaisons électroniques avec des classes d'autres pays, et de plus en plus d'élèves ou d'établissements participent à des échanges internationaux (thème de l'atelier 18A organisé en Norvège en octobre 1995).
- l'introduction dans les programmes d'enseignement d'une nouvelle sensibilisation aux réalités internationales a encouragé l'élaboration de nouveaux manuels et matériels pédagogiques qui accordent une importance accrue aux informations concernant les autres groupes culturels, aussi bien dans les autres pays qu'au sein de la société norvégienne.

La **Pologne** estime que la coopération dans le cadre du projet a été bénéfique sur le plan pratique pour ses programmes de réforme de l'enseignement et de l'apprentissage des langues:

- à la suite du séminaire de Soest, une coopération s'est établie entre les pays d'Europe de l'Est dans le domaine de la conception des programmes pour le français langue étrangère. Un réseau a été créé, et des séminaires organisés à Varsovie et à Sofia ont conduit à améliorer le programme polonais d'enseignement du français au niveau secondaire et à encourager de nouvelles méthodes d'enseignement de la langue et de la culture françaises.
- un nouveau programme concernant six langues vivantes pour le primaire et le secondaire est en cours d'élaboration par une équipe comprenant notamment sept personnes ayant participé aux ateliers nouveau style et de deux ayant participé à un séminaire à Graz. Le ministère de l'Éducation a approuvé le contenu de ces programmes et la principale maison d'édition polonaise a commencé à élaborer en conséquence des matériels pédagogiques.
- les documents et publications du Conseil de l'Europe ont beaucoup contribué à développer les programmes de formation initiale des enseignants. Cinquante-trois instituts de formation des maîtres (trois ans d'étude) ont été créés en Pologne en 1990. Les enseignants ayant participé aux ateliers nouveau style ont présenté les méthodes d'enseignement exposées lors de l'atelier et en ont discuté avec les enseignants stagiaires. De plus, le contrôle de la qualité après la première année de fonctionnement de ces instituts a été facilité par l'échange d'idées et d'expériences qui s'est tenu dans le cadre des ateliers 15A et B, organisés respectivement par la République tchèque et la Pologne, et notamment du programme de recherche et de développement inter-ateliers.
- un projet national de formation continue des enseignants a été lancé en 1995; il est actuellement mené par des formateurs d'enseignants ayant acquis leur savoir-faire dans des séminaires et ateliers du Conseil de l'Europe; de même, des «stages de qualification» sont prévus pour les personnes qui possèdent une licence non linguistique et se préparent à enseigner dans le primaire. Ces enseignements sont organisés selon un programme élaboré avec l'aide d'un réseau du Conseil de l'Europe.
- des cours pour l'enseignement des langues étrangères aux jeunes, reposant sur des programmes concrets élaborés par deux participants à des ateliers nouveau style, sont désormais dispensés dans plusieurs instituts philologiques et instituts de formation des maîtres.
- un nouveau cursus pour l'anglais dans les écoles professionnelles a été élaboré et mis en place dans vingt-cinq établissements qui participent à un projet, actuellement en cours, de modernisation de l'enseignement professionnel. Il est prévu d'instituer un nouvel enseignement professionnel d'une durée de quatre ans.
- les idées présentées au symposium de Rüschlikon et dans les documents préparatoires au Cadre européen commun de référence ont servi à élaborer un concept de certification pour les employés de banque en Pologne. Elles ont également joué un rôle important dans l'élaboration d'un nouveau programme d'examen de fin de scolarité.
- les participants aux ateliers nouveau style ont également: *a.* élaboré une description de cours et un guide pour les programmes d'initiation à l'informatique dans la formation initiale des enseignants; *b.* travaillé sur les thèmes des stratégies d'apprentissage et de l'autonomie de l'apprenant, et diffusé les résultats parmi les formateurs et les enseignants sur le terrain; *c.* développé la place de la sensibilisation

culturelle dans les institutions de formation initiale des enseignants; *d.* encouragé les échanges pédagogiques dans les écoles bilingues.

Le **Portugal** explique que les nouveaux programmes de langues étrangères entrés en vigueur en 1989 prennent en compte les tendances internationales pour répondre aux besoins d'un public très vaste et hétérogène, et préparer à une plus grande mobilité européenne. L'influence du projet Langues Vivantes du Conseil de l'Europe n'est pas explicitement mentionnée dans ce rapport, mais on la reconnaît à certaines caractéristiques telles que: *a.* la distinction entre les composantes linguistiques, pragmatiques, discursives, stratégiques et socioculturelles de la compétence langagière; *b.* la spécification du contenu en catégories distinctes et significatives; *c.* une méthodologie interactive et centrée sur l'apprenant, adaptée: *i.* aux besoins, caractéristiques et motivations du public cible; *ii.* aux objectifs; *iii.* au contenu; *iv.* la personnalité de l'enseignant, qui intègre toute une gamme d'activités pour motiver l'acquisition communicative de la langue étrangère et développer l'autonomie de l'apprenant; *d.* l'encouragement des aptitudes réceptrices, notamment à la lecture; *e.* la promotion des contacts directs avec les autres langues et cultures; *f.* le développement d'une conscience et d'une identité linguistiques et culturelles; *g.* un développement équilibré des capacités cognitives, socio-affectives, esthétiques, culturelles et psychomotrices; *h.* le développement d'une personnalité structurée chez l'élève en encourageant progressivement la confiance en soi, le sens de l'initiative, le jugement critique, la créativité et le sens des responsabilités, c'est-à-dire l'autonomie.

Le Portugal a participé activement au projet «apprentissage des langues et citoyenneté européenne» en étant membre du Groupe de Projet, en envoyant des délégués à un certain nombre d'ateliers (surtout des concepteurs de programme, des auteurs de manuels et des formateurs d'enseignants) et en répondant au questionnaire sur le Cadre européen commun. Le dernier des ateliers nouveau style (18B sur «le rôle des liens et des échanges éducatifs dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes au niveau du secondaire») s'est tenu au Portugal en décembre 1996. Les délégués portugais ont collaboré activement aux diverses activités du Conseil de l'Europe et contribué à la diffusion des résultats de ses travaux.

Le Portugal formule les propositions suivantes concernant les priorités d'un nouveau projet à moyen terme: *a.* formation initiale et continue des enseignants; *b.* formation des chefs d'établissement concernant: *i.* les échanges éducatifs; *ii.* le bilinguisme dans l'enseignement; *iii.* l'éducation à la citoyenneté démocratique.

La **Fédération de Russie** rend compte de l'impact des travaux du Projet sur l'évolution de l'enseignement des langues à l'Université linguistique de Moscou. Pour élaborer de nouveaux programmes d'enseignement et d'examen pour les étudiants de différentes spécialités et dans des domaines de formation exigeant des approches différentes, l'Université s'est appuyée sur les idées présentées dans les documents et autres matériaux du Projet. Les ateliers ont été l'occasion d'échanges fructueux d'idées, de méthodologie et d'expérience. Les ateliers eux-mêmes et les résultats des projets de recherche ont été bénéfiques pour l'élaboration de cours et de manuels destinés aux étudiants à différents niveaux et dans différentes spécialités. Les ateliers traitant de l'éveil à la culture dans l'apprentissage et l'enseignement des langues ont revêtu une importance particulière dans la mesure où cette question pose souvent d'énormes problèmes dans l'acquisition d'une langue étrangère. A la suite des recommandations de l'atelier, les enseignants d'université ont élaboré divers livres et autres matériels pour aider les étudiants à prendre conscience des différences culturelles explicites et implicites. Des projets individuels axés sur la culture ont été mis sur pied pour les étudiants se rendant à l'étranger dans le cadre de programmes d'échanges, et d'autres étudiants ont mené des recherches sur les stéréotypes nationaux dans les contes populaires britanniques et russes. Un projet a été lancé sur les problèmes de l'apprentissage autonome par les enseignants et les étudiants en langue de l'université. L'Université linguistique de Moscou a coopéré avec l'Institut Pouchkine, et avec les conseils d'un groupe consultatif international d'experts en russe, à l'élaboration d'un niveau seuil pour le russe.

La Russie considère que les problèmes prioritaires pour la période à venir pourraient être: *a.* l'étude des stratégies d'apprentissage et la question de l'autonomie de l'apprenant; *b.* l'éveil à la langue et à la culture; *c.* la formation initiale et continue des enseignants; *d.* les nouvelles technologies de l'information dans l'enseignement des langues étrangères; *e.* les fondements de la didactique cognitive des langues.

La **République slovaque** exprime la profonde gratitude de toutes les autorités éducatives de Slovaquie pour les travaux réalisés par les experts du groupe Langues Vivantes du Conseil de l'Europe, qui a contribué au développement et à la modernisation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans le pays. Depuis 1989, la demande en langues d'Europe occidentale dépasse de loin l'offre en enseignants qualifiés. Des réformes novatrices sont en cours: diversification de la formation des enseignants, programmes de recyclage, création de nouveaux types d'écoles, introduction de nouveaux manuels ou de nouveaux modes d'enseignement, d'évaluation et de certification. Les ateliers, les visites d'étude et les réunions consultatives organisées par le Conseil de l'Europe ont joué un rôle important dans cette réforme, de même que la diffusion des publications du Conseil aux responsables de l'éducation, aux formateurs d'enseignants, aux enseignants et aux chercheurs. Les participants aux ateliers nouveau style ont pu profiter des échanges d'idées et d'informations, comparer les méthodes utilisées en Slovaquie à celles appliquées à l'étranger et rendre compte des dernières nouveautés méthodologiques ou techniques.

Les résultats obtenus à ce jour sont: *a.* la mise en place de programmes de formation rapide des enseignants (quatre ans), expérience qui devrait favoriser l'innovation et contribuer à réformer les modèles traditionnels, qui se perpétuent dans les facultés d'éducation et de philosophie; *b.* la constitution d'équipes chargées d'élaborer des programmes d'enseignement pour l'anglais, le français et l'allemand grâce aux matériaux et à l'expérience du Conseil de l'Europe; ce travail est réalisé en coopération étroite avec d'autres institutions européennes engagées dans les mêmes projets; *c.* de nouveaux examens reposant sur de nouveaux critères d'évaluation sont en préparation, en coopération avec d'autres experts européens et en utilisant l'expérience acquise dans les ateliers du projet; *d.* l'expérience de l'éducation bilingue est en cours d'évaluation pour juger de son éventuelle généralisation dans l'éducation nationale; *e.* de nouveaux manuels et matériels pédagogiques sont en préparation pour l'enseignement primaire et secondaire; ils sont élaborés par des équipes composées d'experts nationaux et étrangers.

Pour la poursuite de son développement, la Slovaquie attache une grande priorité à la coopération internationale concernant: *ii.* la formation initiale et continue des enseignants et leur recyclage; *e.* la poursuite du travail de refonte des programmes d'enseignement; *iii.* la conception et la production de manuels; *iv.* les modes d'évaluation et de certification.

La **Slovénie** déclare que son accession à la Convention culturelle européenne en 1993 a été d'une importance capitale pour un jeune pays. La Slovénie a participé à presque tous les projets et sous-projets du Conseil de l'Europe concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ou des langues secondes. L'actuel projet a contribué à développer l'enseignement des langues en Slovénie. Le *Waystage 1990* et le *Threshold Level 1990* ont été des sources très précieuses du point de vue de la méthodologie et de la structure pour l'équipe créée en 1990 en vue de réaliser un catalogue d'objectifs pour la langue anglaise au niveau du primaire et du premier cycle du secondaire (jusqu'à 15 ans) et pour le second cycle du secondaire (jusqu'à 19 ans), malgré les différences de buts, de structures et de groupes cibles qui exigeaient un traitement différent. L'ouvrage de J. Sheils, *La Communication dans la classe de langues*, a beaucoup influencé la conception et le contenu du catalogue pour l'anglais jusqu'à l'âge de 15 ans, publié en février 1996. Le séminaire de Soest a permis de fixer des objectifs stratégiques. Les méthodologies présentées à l'atelier de Chypre sur la sélection et la production de matériels ont été ensuite présentées lors de séminaires de formation des enseignants et utilisées dans des projets sur l'évaluation des matériels. Les ateliers sur les langues à usage professionnel ont été présentés lors de séminaires sur les langues de spécialités, ce qui a permis de faire progresser la conception des cours, les analyses des besoins, les tests et l'évaluation, ainsi que la conception des matériels pédagogiques (réalisation, par exemple, d'un manuel pour coiffeurs). En juin 1995, la Slovénie a organisé et accueilli l'atelier 5B sur l'enseignement et l'apprentissage des langues dans des contextes bilingues préscolaires et primaires: les recommandations de cet ateliers ont déjà été mises en œuvre dans les régions bilingues de Slovénie.

Les résultats des ateliers sur les technologies de l'information, l'enseignement primaire, l'éducation bilingue et l'autonomie de l'apprenant ont servi dans la formation continue; ils ont conduit à élaborer des programmes d'enseignement et à mettre sur pied des projets expérimentaux. L'atelier 15A a fourni une base pour approfondir la question de la formation des futurs enseignants de langues et a conduit à renforcer les liens entre les différents instituts de formation des maîtres.

La Slovénie propose comme secteurs prioritaires pour l'action future; *a.* la formation initiale et continue des enseignants; *b.* l'apprentissage précoce des langues; *c.* l'évaluation aux niveaux du primaire et du

secondaire; *d.* la mise en œuvre des réformes des programmes; *e.* l'élaboration de manuels et de cours; *f.* le multimédia dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes; *g.* l'enseignement des langues de spécialités; *h.* l'éducation bilingue et l'enseignement de matières non linguistiques dans une langue étrangère.

La **Suède**, qui a participé activement aux premiers projets du Conseil de l'Europe et reconnaît les multiples influences qu'ils ont exercées sur l'enseignement et l'apprentissage des langues dans le pays, estime que l'actuel projet a été d'un très grand intérêt pour soutenir le nouveau programme suédois de langues entre 6 et 19 ans, et l'éducation des adultes relevant de la responsabilité des communes. De nouveaux programmes nationaux et critères de fin de scolarité ont été fixés entre 1992 et 1995 par des groupes d'experts, tous au fait des travaux menés par le Conseil et ayant participé comme animateurs à différents ateliers. L'influence des activités du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues étrangères est tout à fait manifeste. L'approche communicative est préconisée d'une façon structurée, l'ambition étant d'outiller les élèves pour qu'ils puissent faire face dans le monde et mieux le comprendre. La réflexion et la responsabilité de l'élève dans son apprentissage sont soulignées, ce qui permet de renforcer le passage entre l'enseignement et l'apprentissage. Une importance nouvelle est également accordée à la question des contextes culturels et de la sensibilisation de l'élève à la culture des autres pays. Une quarantaine d'enseignants suédois, formateurs d'enseignants, chercheurs et décideurs politiques ont participé à la série des ateliers, servant ainsi d'agents pour l'actuel Projet. En réponse à une enquête, ces personnes ont déclaré que:

- beaucoup de projets lors des ateliers A ont été menés à bien et fait l'objet de publications. Dans plusieurs cas, les participants de plusieurs pays ont pu créer des réseaux et poursuivre leurs échanges;
- plusieurs projets ont abouti à des produits concrets: guides pour enseignants, manuels, vidéos, utilisables comme matériels de formation continue;
- les participants aux ateliers ont souvent été associés, en tant que multiplicateurs, à différentes formes de formation continue: journées pédagogiques, stages de formation continue, réunions en soirée avec des associations locales d'enseignants de langues, etc. Un certain nombre de participants travaillant dans des instituts de formation des maîtres ont pu intégrer leur expériences et connaissances nouvelles dans leur enseignement habituel. Dans un cas précis, deux participants à des ateliers ont organisé une formation à l'intention des membres du conseil d'administration de l'école locale (personnes élues politiquement). D'autres participants ont publié des articles dans des revues spécialisées;
- le jugement global des participants est que l'actuel projet du Conseil de l'Europe a présenté un grand intérêt professionnel. Il a également été l'occasion de rencontres internationales précieuses qui, souvent, ont évolué en relations durables, contribuant ainsi à la compréhension internationale.

La **Suisse**, où l'éducation est du ressort des cantons (c'est-à-dire qu'il existe vingt-six systèmes indépendants), estime que:

- les programmes d'enseignement de la seconde langue nationale ont été fondamentalement réformés dans l'optique de l'approche communicative;
- le nouvel examen de fin de scolarité a conduit à renouveler le programme de langues dans le deuxième cycle du secondaire;
- de nombreux stages de formation continue, séminaires, etc. ont été organisés pour sensibiliser les enseignants aux développements intervenus dans le domaine de la didactique des langues. Les échanges d'enseignants entre les différentes communautés linguistiques du pays sont de plus en plus fréquents;
- les réformes méthodologiques ont porté notamment sur:
  - la promotion de l'enseignement bilingue, domaine dans lequel une association a été créée et qui donne lieu à de nombreuses expériences;
  - l'institutionnalisation des échanges, notamment d'apprentis;
  - l'enseignement et l'apprentissage des langues sur la base de projets;
  - la révision des manuels; une des institutions spécialisées dans l'éducation permanente a appliqué une méthode nouvelle, reposant sur l'approche préconisée par le Conseil de l'Europe, à cinq langues enseignées aux adultes;
  - le nouvel examen de fin de scolarité conduit à instaurer un nouveau système d'évaluation aux différents niveaux. En particulier, à la suite du symposium de Rüschtikon en 1991, une équipe a

élaboré un "portfolio des langues" permettant de rendre compte des qualifications de son titulaire, de ses profils d'autoévaluation et de ses diverses expériences d'apprentissage. Un canton a déjà annoncé son intention d'adopter officiellement ce système;

- le programme national de recherche 33 a commandité neuf projets de recherche sur les langues vivantes, qui devraient avoir des retombées profondes au cours de la prochaine décennie.

Concernant un futur projet à moyen terme, la Suisse accorde la priorité aux propositions suivantes:

- achèvement, diffusion la plus large possible et mise à l'essai du Cadre commun de référence et du Portfolio européen des langues;
- encouragement, sur la base de méthodologies appropriées:
  - de l'enseignement bilingue
  - des échanges éducatifs
  - de l'application des nouvelles technologies.

La **Turquie** estime que les travaux menés dans le cadre du projet Langues Vivantes du Conseil de l'Europe, et en particulier la participation aux ateliers et séminaires ont été très importants pour le développement de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Concernant les activités futures, elle propose que la priorité soit donnée à:

- l'élaboration de méthodes d'évaluation (évaluation du portfolio, évaluation de la compétence orale);
- l'encouragement de l'apprentissage précoce des langues (enseignement préprimaire et primaire);
- la formation des enseignants, notamment pour l'enseignement professionnel;
- l'organisation d'ateliers et de séminaires en Turquie avec la participation d'experts du Conseil de l'Europe.

L'**Ukraine**, bien que membre récent du Conseil de l'Europe et ayant participé de façon limitée à son projet Langues Vivantes, est extrêmement intéressée par la coopération future dans ce domaine, qui devrait l'aider à engager des programmes de recherche et de développement qui conduiront à mettre en place des méthodes et des matériaux pédagogiques mieux adaptés aux besoins des élèves, à tous les niveaux du système éducatif.

L'Ukraine propose comme éventuel champ d'action prioritaire pour un nouveau projet à moyen terme l'apprentissage d'une langue étrangère comme moyen d'accéder à une autre culture.

Le **Royaume-Uni** estime que les projets successifs du Conseil de l'Europe ont exercé une influence majeure sur la réflexion des acteurs clés dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, et que les idées des projets sont implicites dans la plupart des développements intervenus au cours des dix dernières années en particulier. Le Projet n° 12 (1982-1987) a eu des répercussions considérables, et ses résultats ont été diffusés par le biais d'une conférence nationale organisée conjointement par le ministère de l'Éducation et le CILT, réunissant des représentants d'Angleterre, du pays de Galles, d'Écosse et d'Irlande du Nord. Cette conférence, tenue en avril 1988, a conduit à élaborer trente-six recommandations, dont la plupart ont trouvé place dans les initiatives politiques prises dans les années 1990. Le projet actuel a contribué à renforcer ces initiatives. Le Projet n° 12 a, en particulier, profondément influencé la réflexion qui est à la base du programme national (National Curriculum) pour l'enseignement des langues vivantes, dont l'application a commencé en 1992. La participation des enseignants et des formateurs d'enseignants aux ateliers nouveau style a orienté la mise en œuvre de ce programme au niveau régional et national, par exemple dans les domaines de la sensibilisation culturelle et des technologies de l'information. Les ateliers ont également soutenu l'élaboration d'idées dépassant le cadre du programme national, notamment dans l'enseignement des langues étrangères dans le primaire en Angleterre, expérience à laquelle participent un nombre croissant d'écoles.

La plus grande influence exercée sur les manuels scolaires par les éditeurs commerciaux est celle du programme national et donc, indirectement, celle du Conseil de l'Europe. Les spécifications de niveau seuil ont exercé une influence plus directe sur les matériels pédagogiques pour adultes, qui représentent une industrie majeure en ce qui concerne l'anglais. La publication de niveaux seuils dans des langues

moins enseignées a été une source de référence précieuse. La réalisation d'un niveau seuil pour le gallois a été l'occasion d'instaurer une collaboration très constructive entre les collègues du pays de Galles et les experts du Conseil de l'Europe. L'enseignement du gallois a également bénéficié de l'organisation d'un atelier nouveau style à Carmarthen sur «l'apprentissage et l'enseignement des langues dans des contextes bilingues préscolaires et primaires». Les collègues de toutes les régions du Royaume-Uni ont joué pleinement leur rôle dans les ateliers nouveau style et ont parfois été choisis comme animateurs. Cette activité a été importante pour leur évolution professionnelle et personnelle. Ces personnes étant toutes actives dans des associations nationales, intervenant dans des conférences nationales ou participant à divers types de formation continue, les idées développées grâce aux ateliers ont été diffusées auprès d'un public plus vaste (qui, parfois, ne connaît que très vaguement le Conseil de l'Europe lui-même). Cet effet de multiplication est très important, même s'il est difficile à quantifier précisément.

Un certain nombre de collègues du Royaume-Uni ont participé à l'élaboration du Cadre européen commun de référence. Le projet de document a été bien accueilli lors de la phase de consultation, et des discussions sont déjà en cours concernant son potentiel dans la formation des enseignants et l'évaluation des programmes d'enseignement. Le projet de Portfolio européen des langues est attendu avec intérêt par les collègues dans différents domaines.

Bien que l'Ecosse et l'Irlande du Nord aient des systèmes d'éducation différents de ceux de l'Angleterre et du pays de Galles, l'influence du projet dans ces régions est comparable. Il n'existe pas de programme national d'enseignement écossais, mais le contenu des programmes est en grande partie conditionné par le système d'examen, et les changements intervenant actuellement dans les examens du second cycle du secondaire ont été influencés par le Cadre européen commun. L'Ecosse a participé activement aux ateliers, notamment ceux concernant l'abaissement de l'âge pour commencer à apprendre une langue étrangère; le premier des ateliers sur ce thème (4A) a été organisé et accueilli par l'Ecosse. Pour le reste, la politique du secrétariat d'Etat aux Affaires écossaises a été de nommer des participants occupant des positions clefs – conseillers, inspecteurs, formateurs d'enseignants, etc – pour qu'ils puissent rendre compte avec précision de la réflexion actuellement en cours en Ecosse et transmettre en retour les réflexions et résultats des ateliers, par exemple en visitant les établissements d'enseignement ou en publiant des rapports. En conséquence, les enseignants, élèves et étudiants sont aujourd'hui beaucoup plus conscients de la dimension européenne qu'ils ne l'étaient au début du projet.

### **Résumé**

Les secteurs cités dans les comptes rendus ci-dessus sont résumés dans le tableau 2. On verra que cinquante et un secteurs ont été énumérés, ce qui confirme que tous les aspects de ce projet ambitieux ont présenté un intérêt pratique pour au moins un pays membre. Les secteurs mentionnés par sept pays ou plus donnent une idée de l'importance qui leur a été accordée, mais le fait qu'un secteur ne soit pas spécifiquement mentionné ne signifie pas qu'il n'ait pas exercé une influence utile. Les secteurs les plus fréquemment cités sont: *a.* l'élaboration des programmes d'enseignement (24 pays); *b.* les manuels et matériels pédagogiques (20); *c.* la formation des enseignants (18); *d.* l'évaluation et la certification (15); *e.* la méthodologie de l'enseignement à des fins de communication (14); *f.* l'enseignement primaire (12); *g.* les contacts professionnels (12); *h.* l'autonomie de l'apprenant et "apprendre à apprendre" (11); *i.* la diversification (9); *j.* la technologie de l'information (8); *k.* les aspects socioculturels (8); *l.* l'élaboration de niveaux seuils (7). Cette liste montre dans quelle mesure le travail sur les secteurs et thèmes prioritaires a répondu aux besoins concrets des pays.

## Références

- Baldegger, M., Müller, M. et Schneider, G. in Zusammenarbeit mit A.Näf (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Belart, M. & Rancé, L. (1991). *Nivell Llindat per a escolars(8-14 anys)*. Generalitat de Catalunya.
- Bergentoft, R. (1983). *Rapport de synthèse sur le réseau d'interaction du secteur scolaire du Projet 4 du CDCC (Langues vivantes) et les rapports sur les visites*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Bergentoft, R. (1988). *Rapport de synthèse sur le réseau d'interaction du secteur scolaire. (juin 1983 - mars 1987)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Bung, K. (1973). *The specification of objectives in a language learning system for adults*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Burstall, C., Jamieson, M. Cohen, S. and Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the balance*. Slough: N.F.E.R.
- Casteleiro, J.M., Meira, A. and Pascoal, J. (1988). *Nível limiar (para o ensino/ aprendizagem do Portugues como lingua segunda/ Lingua estrangeira)* Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Comité pour l'éducation extra-scolaire et le développement culturel (1974). *Modern languages in adult education: a unit/credit system for modern languages in adult education: Report of a symposium organised at St. Wolfgang, Autriche 17 - 28 juin 1973*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (1971). *Modern language learning in adult education: linguistic content, means of evaluation and their interaction in the teaching and learning of modern languages in adult education*. (Rapport d'un Symposium tenu à Rüschlikon, Suisse 3-7 mai 1971). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (1982). Recommandation R(82)18 du Comité des ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes.
- Conseil de l'Europe (1988). *Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication*, Rapport final du Groupe de Projet. Strasbourg
- Conseil de l'Europe (1989). *Conférence: L'apprentissage des langues en Europe; le défi de la diversité. Rapport de la Conférence finale du Projet n° 12. (Strasbourg, 22 - 25 mars 1988)*.
- Conseil de l'Europe (1992). *Rapport du Symposium sur la transparence et la cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification* (Rüschlikon, 1991). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (1996). *Les Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de références – Projet 2 d'une proposition de Cadre*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (1997). *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne (1989-1996): Rapport final du Projet*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (1997). *Apprentissage des langues pour une nouvelle Europe*. Rapport d'une Conférence intergouvernementale. Strasbourg, avril 1997.
- Conseil de l'Europe (1997). *Le portfolio européen des langues : Proposition d'élaboration*. Strasbourg:
- Conseil de l'Europe (1998). Recommandation R(98)6 du Comité des ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier..

- Conseil de la Coopération Culturelle (1979). *Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Rapport d'un symposium tenu à Ludwigshafen-am-Rhein, Allemagne, 7 - 14 septembre 1977. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de la Coopération Culturelle (1981). *Langues vivantes 1971 - 1981: Rapport présenté par le Groupe de Projet n° 4 du CDCC précédé d'un résumé par M. J.L.M. Trim, Conseiller de Programme*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de la Coopération Culturelle (1992). *Language learning teaching methodology for citizenship in a multicultural Europe: Report of Symposium held in Sintra, Portugal 7 - 11 November 1989*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. & Papo, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Paris: Hatier.
- Dannerfjord, T. (1983). *Et taerskelniveau for dansk - Appendix - Annexe – Appendiks*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Ehala, M., Liiv, S., Saarso, K., Vare, S. & Õispuu, J. (1997). *Eesti keele suhtluslävi*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Galli de' Paratesi, N. (1981) *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Girard, D. et Page, B. (ed.) (1988). *Choix et distribution des contenus dans les programmes de langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Girard, D. et Trim, J.L.M. (ed.) (1988). *Projet n° 12 'Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication': Rapport final du Groupe de Projet n° 12 (activités 1982-87)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Gorosch, M., Pottier, B. et Riddey, D.C. (1967). *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe*, 3. Strasbourg: AIDELE en coopération avec le Conseil de l'Europe.
- Grinberga, I., Martinsone, G., Piese, V., Veisberg, A. & Zuicena, I (1997). *Latviešu valodas prasmes limenis*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Hoy, P.H. (1976). *The early teaching of modern languages: a summary of reports from sixteen countries*. DECS/EGT(76) 39. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Hymes, D.H. (1972). *On communicative competence*. Pride and Holmes.
- Jessen, J. (1983). *Et taerskelniveau for dansk*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Jones, G.E., Hughes, M., & Jones, D. (1996). *Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Kallas, E. (1990). *Yatabi lebaaniyyi: un 'livello soglia' per l'insegnamento/apprendimento dell'arabo libanese nell'università italiana*. Venezia: Cafoscarina.
- King, A. et al (1988). *Atalase Maila*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Little, D. et Perclova, R. (2001). *Le portfolio européen des langues : Guide à l'usage des enseignants et formateurs d'enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R. & Vergé, M.H. (1992). *Nivell llingar per a la llengua catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. .
- Mifsud, M. & Borg, A.J. (1997). *Fuq l-ghatba tal-Malti*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Narbutas, E., Pribušauskaite, J., Ramoniene, M., Skapiene, S. & Vilkiene, L. (1997). *Slenkstis*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Onions, C.T. (Ed.)(1944). *Shorter Oxford English Dictionary*, 3rd Edition. Oxford: OUP.
- Peck, A.J. et al. (1968). *Vorwärts: Nuffield introductory German course*. Leeds, E.J. Arnold

- Perren, G.E. & Trim, J.L.M. (1971). *Applications of linguistics: selected papers of the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge, 1969*. Cambridge: CUP.
- Porcher, L., Huart, M. et Mariet, F. (1982). *Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*. Paris: Hatier.
- Porcher, L. et al. (1980) *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermédiaire*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Porcher, L. et al. (1982). *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Pride, J.B. & Holmes, J. ed. (1972) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Rehbein, J. (1977). *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Richterich, R. et Chancerel, J-L (1981). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris: Hatier.
- Riddy, D.C. (1972). *The work of the Council of Europe in the field of modern languages*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Salgado, X.A.F., Romero, H.M. & Moruxa, M.P. (1993). *Nivel soleira lingua galega*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Sandström, B. et al (1981). *Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Schneider, G. et P. Lenz, (2001) : *Un portfolio européen des langues : Guide à l'usage des concepteurs* Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Sheils, J. (1988). *La communication dans la classe de langue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (l'original anglais a également été traduit vers l'allemand, le russe et le lituanien).
- Slagter, P.J. (1979). *Un nivel umbral*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Svanes, B., Hagen, J.E., Manne, G. & Svindland, A.S. (1987). *Et terskelnivå for norsk*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Trim, J.L.M. (1979). *Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure généralisée d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Trim, J.L.M. (1980). *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford: Pergamon.
- Trim, J.L.M. (1982). *Across the threshold towards multilingual Europe / vivre le multilinguisme européen*. Rapport d'une conférence tenue à Strasbourg (23 - 26 février 1982).
- Trim, J.L.M. (1988). *Rapport de synthèse sur le programme d'ateliers internationaux pour les formateurs d'enseignants de langues vivantes 1984 - 87*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Trim, J.L.M. (2000). *The birth and early development of AILA in AILA Tokyo Organising Committee (Eds): Selected papers from AILA '99 Tokyo*. Tokyo: Waseda University Press.
- Trim, J.L.M. (ed.) (1985 - 86). *European Modern Language News*. Vol I nos. 1 - 3 (tous publiés). Londres, CILT pour le Conseil de l'Europe.
- Trim, J.L.M. (ed.) (1985). *Symposium sur la formation initiale et continue des enseignants de langues vivantes*, Delphes, Grèce 23 - 28 mai 1983. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Trim, J.L.M. (ed.) (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide de l'utilisateur*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Trim, J.L.M., Holec, H., Coste, D. and Porcher, L. (eds.) (1984). *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives*. Vol I: *Analytical summaries of the preliminary studies*. Vol II: *Preliminary studies*. (contributions en anglais et français).

- Trim, J.L.M., Richterich, R., van Ek, J.A. & Wilkins, D.A. (1980). *Systems development in adult language learning*, Oxford: Pergamon.
- van Ek, J.A. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. London: Longman.
- van Ek, J.A. (1985 - 86). *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*. - Vol. I: *Contenu et portée*. Vol. II: *Niveaux*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- van Ek, J.A. et Trim, J.L.M. (1991). *Threshold Level 1990*. Revised and corrected edition. Cambridge: CUP.
- van Ek, J.A. et Trim, J.L.M. (1991). *Waystage 1990*. Revised and corrected edition. Cambridge: CUP.
- van Ek, J.A. et Trim, J.L.M. (1996). *Vantage level*. Cambridge: CUP.
- van Ek, J.A., Alexander, L.G. et Fitzpatrick, M.A. (1980). *Waystage English*. Oxford: Pergamon.
- van Ek, J.A., et Alexander, L.G. (1980). *Threshold level English*. Oxford: Pergamon
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: OUP.
- Wunderlich, D. (ed.) (1972). *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt: Athenäum.
- Wynants, A. (1985). *Drempelniveau: Nederlands als vreemde taal*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.