

Atelier 4: Stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues pour la compréhension et la communication

Document d'information

"Questions relatives aux langues et politiques en matière d'enseignement"
par Theo J. M. van Els, Université de Nijmegen,
(Pays-Bas)

Introduction

Dans la société humaine, la communication entre les gens est une nécessité vitale. Les êtres humains utilisent une variété de moyens de communication, pour lesquels ils ont conçu des "systèmes de signification". Toutefois, le système de communication le plus expressément humain est la langue orale. Il est souvent tout simplement appelé "langue", bien que d'autres "systèmes de communication", tant humain qu'animal, sont aussi habituellement appelés "langues". La langue (orale) est de loin la plus élaborée et la plus complexe. De plus, elle apparaît sous différentes formes. Le genre humain a élaboré des milliers de langues, dont beaucoup sont si éloignées les unes des autres qu'elles sont mutuellement incompréhensibles.¹

La langue est d'une importance primordiale dans la communication entre individus et entre groupes de personnes. La plupart d'entre eux viennent au monde avec une langue et sont éduqués dans cette langue seulement. La communication entre groupes de personnes ayant un passé linguistique différent est toujours plus ou moins problématique. Les pays et les communautés dont les membres ont plusieurs langues maternelles différentes risquent de rencontrer des problèmes de communication interne assez sérieux. Dans les sociétés et les communautés plurilingues, la ou les langues et la planification de leur utilisation revête(nt) une grande importance. Par exemple, il faudra que les pays décident à quelle langue ils souhaitent accorder le statut de langue "nationale", quelle(s) langue(s) ils choisissent d'utiliser dans le système d'éducation en tant que langue(s) d'enseignement et quelle(s) langue(s) étrangère(s) ils souhaitent que les élèves apprennent en plus de leur langue maternelle. Dans les organisations internationales plurilingues, les membres doivent prendre les arrangements nécessaires concernant la langue à utiliser pour la communication interne dans l'institution.

La langue est également fondamentale pour former et exprimer à la fois l'identité de l'individu et du groupe. Très jeunes, les êtres humains s'habituent tellement à la langue de leur environnement qu'ils perdent la capacité naturelle à percevoir correctement le système sonore de toute autre langue. Ils se sentent en harmonie avec leur langue maternelle; cette langue forme partie de leur identité. De même, les gens qui parlent la même langue considèrent généralement cette langue comme un élément indispensable de leur identité de groupe. Il n'est pas inhabituel que les conflits entre groupe trouvent leur origine dans une querelle linguistique ou y conduisent. Non seulement l'apprentissage d'autres langues - et la communication dans ces langues - est difficile pour la plupart des gens, mais adopter à

¹ La "linguistique" en tant qu'étude et analyse des langages existe depuis longtemps, mais elle a connu une évolution spectaculaire tant du point de vue des connaissances que du nombre d'études pendant la deuxième moitié du XXe siècle. Cette discipline a de nombreuses ramifications, ses sous-disciplines traitant d'une part des aspects psychologiques, sociologiques et ethnologiques de la langue et d'autre part de son utilisation et des aspects liés au fond et à la forme. Pour se rendre compte du degré de diversité qui caractérise l'étude d'une langue, il suffit de regarder les tables des matières des publications ayant trait à l'enseignement des langues telles que Wodak et Corson (1997), Baker et Prys Jones (1998) et Byram (2000).

proprement parler ces langues se heurte souvent à des sentiments de résistance d'ordre émotionnel.

Le problème des langues et de leur utilisation se pose donc à différents niveaux et dans une grande diversité de domaines. Quels que soient les domaines ou les niveaux, il est nécessaire de prendre des décisions politiques en matière linguistique. Lorsqu'il s'agit d'"apprendre à vivre ensemble", du point de vue du politicien, les problèmes-domaines linguistiques les plus urgents pour la société humaine seront peut-être: 1) le "statut" des langues, aux plans national et international, 2) le ou les langue(s) d'enseignement, 3) l'enseignement d'une ou de langue(s) étrangère(s) et 4) les méthodes d'apprentissage et d'enseignement. Dans chacun de ces importants domaines, on peut constater une évolution, alors que dans le domaine politique de nombreuses décisions restent encore à prendre.

1. Statuts national et international des langues

Les questions de "statut" se posent à l'intérieur des pays et entre pays, c'est-à-dire aux niveaux national et international.² Le débat ci-après s'articule principalement autour de ces distinctions. Toutefois, un ou deux éléments s'appliquent aux deux niveaux. Dans les débats sur la planification des langues, le "statut" a toujours eu une importance capitale. Pour de plus amples informations concernant les questions traitées ici, le lecteur pourra se reporter à Kaplan et Baldauf (1997) et Wright (2000)³.

En ce qui concerne la langue (*interne*), la situation varie considérablement d'un pays à l'autre. Le fait qu'un pays soit appelé "monolingue", "bilingue" ou "plurilingue" dépend largement et en premier lieu de ce que l'on entend par "langue". Une langue est un phénomène qui se manifeste sous plusieurs formes. Nous connaissons bien les variantes géographiques appelées "dialectes" de la "langue principale", mais il existe également des variantes ou "dialectes" associées à des groupes sociaux, qu'elles soient vernaculaires, "distinguées" ou "snobs". En outre, il existe des variantes linguistiques spécialisées: presque tous les groupes professionnels ont leur variance spécifique, qui se distingue des autres par un jargon propre. Dans ce paragraphe, on se limitera à la dimension géographique.

Seul un très petit nombre de pays sont véritablement monolingues; certains pays prétendent être monolingues – ignorant ou sous-estimant habituellement l'existence de langues minoritaires, qu'elles soient indigènes ou apportées par les immigrants. La plupart des pays sont donc pluri- ou multilingues. Les pays multilingues choisissent la ou les langue(s) parlée(s) à l'intérieur du pays selon des critères variés. Souvent une seule langue est choisie mais il peut arriver qu'il en ait deux ou trois. La langue choisie est habituellement parlée par la majorité de la population. Mais il arrive parfois que l'on adopte l'une des quelques langues "internationales" contemporaines – très souvent l'ancienne langue coloniale, dans de nombreux cas l'anglais ou le français –, ou une langue plus neutre, la "lingua franca"⁴. Les

² Afin de simplifier le débat, nous distinguons les niveaux "national" et "international". De toute évidence, ce que nous affirmons concernant les "pays" s'applique également *mutatis mutandis* à d'autres entités géographiques plus ou moins autonomes sur le plan politique.

³ Une partie du débat de ce paragraphe est fondée sur un argument déjà traité par l'auteur dans la "Final Public Lecture" qu'il a donnée lorsqu'il a démissionné officiellement de sa chaire en linguistique appliquée à l'Université de Nijmegen (Pays-Bas). Une version légèrement plus étoffée de cette conférence paraîtra dans *Current Issues in Language Planning* (voir Van Els 2001)

⁴ Par "lingua franca", on entend en général toute langue utilisée pour la communication entre personnes ayant une culture linguistique différente, la langue en question n'étant pas la langue maternelle de quiconque. Au Moyen-âge, lorsque l'expression a été introduite, une lingua franca était toujours un mélange d'éléments de

critères de choix de la ou des langues nationale(s) sont divers. (Voir Kaplan et Baldauf 1997:31ff.). En principe, le choix doit perturber le moins possible la structure sociale. Dans ce cas, les critères déterminants du choix pourront être la neutralité politique interne de la langue; sa domination chez un certain nombre dont c'est la langue maternelle ou la langue parlée par des groupes très aisés ou très influents; le fait qu'elle ait un certain prestige et une longue tradition; et qu'elle possède les qualités nécessaires pour contribuer à la modernisation dans les cas où cela est une préoccupation majeure du pays. Par ailleurs, le choix ne doit pas isoler le pays du monde extérieur. Si un pays choisit une langue qui n'a aucun usage international, il devra s'assurer que ni le pays ni ses citoyens ne soient privés des moyens de communiquer au niveau international. Par exemple, l'essentiel des informations scientifiques et techniques dans la plupart des grands réseaux de stockage des données et de recherche est présenté dans un petit nombre de langues.

L'objectif principal qui explique le choix d'une ou d'un petit nombre de langues nationales consiste habituellement à améliorer le processus de communication interne. Un autre objectif connexe, mais pas toujours rationnel, est de construire une nation plus homogène, une nation qui se sentira unie autour de sa langue "nationale", en tant qu'élément vital de son identité. La loyauté vis-à-vis d'une langue partagée pourra générer l'identité de groupe. La langue maternelle est souvent consciemment utilisée pour contribuer à la formation de groupes (Paulston 1998:22) et il n'est pas inhabituel que les gens pensent que le principe "une langue, une nation" soit d'une importance essentielle pour créer et préserver l'état nation. La langue "nationale" est donc devenue une grande question de patriotisme et un symbole clé du nationalisme, phénomène qui a caractérisé en particulier la création des nations en Europe depuis la Révolution française et le Mouvement romantique allemand au début du XIXe siècle (Voir Coulmas 1991).

Quelles qu'en soient les raisons, le choix d'une langue nationale implique toujours de réduire et de simplifier la variété linguistique. Le fait que la langue soit un facteur important de l'identification de l'individu et du groupe en fait un sujet en général très sensible: toutes les mesures visant à altérer le rôle et le statut d'une langue sont vite perçues comme affectant le groupe concerné et cela est vrai, à quelques exceptions près, des mesures touchant au statut international des langues "nationales". Le sujet est d'autant plus sensible qu'il existe un autre lien étroit en particulier, entre la langue et la culture. Une langue est imprégnée de culture; souvent une langue ne peut pas être parlée hors du contexte culturel ni être complètement interprétée séparément de cette culture. Et pareillement, la culture a besoin de s'exprimer dans une langue; la culture ne peut donc pas être vraiment florissante sans une langue dans laquelle elle peut s'exprimer. Pour la plupart des gens, ce lien entre langue et culture est si fort que langue et culture ne sont jamais mentionnées séparément et que leur destinée est considérée comme inséparable. Une menace à la variété linguistique est interprétée comme une menace à la diversité culturelle. Et si la diversité culturelle est considérée comme une "grande richesse", comme un trésor qui doit être chéri et préservé, il en va de même pour la diversité linguistique. Toute mesure touchant le statut et la position d'une langue est donc considérée comme une menace à la culture qui l'accompagne. Dans les organisations internationales telles que l'Union européenne, il n'est pas inhabituel d'entendre que le tandem que forment cultures et langues devrait être en tout temps préservé, voire encouragé.

différentes langues, que les marins utilisaient pour communiquer avec les personnes parlant des langues étrangères. De nos jours, l'expression renvoie à n'importe quelle langue utilisée comme moyen de communication internationale; il est assez fréquent d'appeler l'anglais tel qu'il est utilisé pour la communication internationale, "lingua franca".

Toutefois, les déclarations allant dans ce sens ne sont pas toujours dénuées d'exagérations rhétoriques. Le lien étroit qui rapproche une langue de sa culture se retrouve également, pour les différentes sous-variantes linguistiques, dans des sous-variantes culturelles plus ou moins correspondantes. Tout comme "la" langue nationale est un phénomène variable et variant, "la" culture nationale est beaucoup moins monolithique qu'on ne le pense souvent. Dans toutes les cultures associées à une nation que l'on distingue habituellement, qu'elles correspondent à de grandes entités telles que l'"Europe" ou l'"Afrique", ou à des entités plus petites telles que l'"Islande" et l'"Égypte", on peut distinguer une diversité de sous-cultures qui auront toutes un caractère propre. En outre, aussi étroitement liées que puissent être les langues et les cultures, le lien entre chaque paire spécifique n'est presque jamais tout à fait unique. On peut dire en général que chaque langue a la capacité d'exprimer diverses cultures et de même que chaque culture peut s'exprimer dans un certain nombre de langues différentes. La perte d'une langue n'entraîne donc pas nécessairement la perte concomitante de la culture (ou d'une partie de la culture) qui lui est associée. Enfin, les rapports entre langues et cultures peuvent varier en intensité, c'est-à-dire qu'il existe des degrés auxquels les langues sont spécifiques à la culture. Par exemple, le contenu associé à la culture de nombreuses langues techniques peut être très limité, notamment lorsque la langue en question est utilisée dans le monde entier par le groupe professionnel concerné. Si l'on veut éviter tout risque d'ambiguïté dans les communications internationales entre personnes parlant des langues et ayant des antécédents culturels différents, il faudrait garantir une transparence optimale de la langue utilisée. Dans les langues conçues pour telles situations, comme par exemple l'anglais "maîtrisé" et "concis" utilisé dans le domaine de la navigation aérienne, on trouve habituellement des directives précises quant à l'utilisation de la grammaire et du vocabulaire et en plus un minimum de spécificité culturelle.

Dans des contextes *internationaux*, les questions qui font que le thème de la langue nationale est sensible sont toutes aussi importantes sinon plus. Le sentiment que toute mesure prise à propos d'une langue affectera automatiquement la nation qui parle cette langue et qu'elle blessera profondément la culture "nationale" est tout à fait au coeur des arguments que l'on entend dans tous les débats linguistiques internationaux. On traitera également cet aspect lorsqu'on abordera la situation linguistique interne, c'est-à-dire institutionnelle des organisations internationales. Avant cela, il faut soulever d'autres points.

Si dans un contexte de communication multilingue, seule une langue est utilisée comme langue de travail, les orateurs dont c'est la langue maternelle auront un avantage naturel par rapport à ceux dont ce n'est pas la langue maternelle. Les inconvénients pour ces derniers peuvent varier évidemment en fonction du degré de maîtrise de la langue étrangère, mais il est rare que leurs compétences égalent celles des partenaires natifs dans une conversation. L'usage intelligent et élégant d'une langue est toujours un outil puissant dans les négociations, mais l'avantage supplémentaire que confère le fait de pouvoir s'exprimer dans sa langue maternelle dans une conversation avec des personnes dont ce n'est pas la langue maternelle, est réel si l'on cherche à exercer une domination sur les interlocuteurs. Il est donc compréhensible en soi que les groupes linguistiques ou pays cherchent à imposer leur langue au détriment des autres. Aujourd'hui, de nombreux pays investissent également beaucoup dans la promotion de leur cause linguistique. Toutefois, une langue ne peut obtenir un statut privilégié que s'il existe en même temps une base solide réelle, par exemple l'économie du pays. La suprématie nationale ou internationale d'une langue est l'expression du pouvoir économique et politique d'un groupe linguistique ou d'un pays en particulier. Lorsque ce genre de pouvoir n'existe pas, il n'est pas possible de le créer simplement en acquérant une position dominante pour la langue du pays.

Dans les organisations internationales, notamment si les membres apportent une grande diversité de langues, la question politique importante sera de savoir quel arrangement choisir aux fins des communications internes de l'organisation. Dans les organismes de coopération, tels que l'Organisation des Nations Unies et l'Union européenne, au sein desquelles tous les États Membres sont fondamentalement égaux, il est habituel de penser qu'aucun participant ne doit être handicapé en raison du statut de sa langue maternelle au sein de cette organisation. C'est pourquoi les organisations internationales choisissent parfois l'égalité totale en matière linguistique.⁵ C'est le cas de l'Union européenne (UE) où les 15 États Membres actuels ont un total de 11 langues de travail à leur disposition, un petit nombre de pays partageant la même langue; par exemple, l'Irlande et le Royaume-Uni ont tous deux l'anglais et l'Autriche et l'Allemagne la langue allemande.

Toutefois, avec un aussi grand nombre de langues de travail, il peut être parfois difficile de se comprendre mutuellement et le processus de communication peut être lourd et inefficace du point de vue du temps et de l'énergie dépensés. Il est pratiquement impossible, bien entendu, d'assurer des services de traduction et d'interprétation simultanée pour onze langues dans toutes les circonstances, c'est-à-dire dans toutes les réunions officielles et informelles où les membres débattent de questions d'importance vitale. Mais même lorsque de tels services peuvent être assurés, leur contribution à une compréhension et une communication optimales est moins évidente qu'on pourrait s'y attendre habituellement.⁶ La qualité de la traduction, et en particulier de l'interprétation simultanée, n'atteint presque jamais la perfection et est inévitablement à un moment ou à un autre inadéquate. Le délai dans l'interprétation simultanée entre le moment où la phrase est prononcée et le moment où elle est entendue peut être très gênant et même empêcher une compréhension correcte. La communication peut être également détériorée par d'autres causes. Un orateur particulièrement sensible aux difficultés de la situation pourra se sentir enclin d'une certaine manière à faciliter la tâche de l'interprète et décider – consciemment ou inconsciemment – d'adapter ou en particulier de simplifier la langue qu'il utilise, et par conséquent d'éviter métaphores et plaisanteries, d'utiliser des phrases courtes et un langage direct. Ainsi, d'une manière subtile, le sens de son message sera altéré en raison de l'absence de nuance et sans le vouloir l'orateur pourra même sembler abrupt et grossier. Ceux qui écoutent peuvent également sérieusement contribuer à détériorer la communication dans de telles situations; notamment dans les cas où plusieurs langues "mineures" sont traduites simultanément, les gens ont tendance à peu utiliser la traduction fournie et en particulier à ignorer la traduction des langues mineures: les orateurs qui les utilisent ne sont donc pas du tout entendus.

Lorsqu'au sein d'une organisation comme l'Union européenne, on a le sentiment qu'il faudrait envisager sérieusement de diminuer le nombre de langues de travail, il s'avère toujours difficile et compliqué de déterminer les mesures qu'il faudrait prendre pour minimiser à un degré plus ou moins acceptable le handicap des membres dont la langue va être supprimée et par ailleurs obtenir un degré aussi élevé que possible de qualité et d'efficacité de la communication. Il y a beaucoup à dire sur ce sujet, mais nous nous limiterons à quelques

⁵ Par souci de simplification, nous supposons que chaque État Membre a une langue "nationale". Comme nous l'avons déjà vu, de nombreux pays ont plus d'une langue "nationale"; par exemple l'Espagne possède une langue nationale principale, le Castilain, mais elle a aussi reconnu le Catalan, le Galicien et le Basque en tant que langues officielles. Dans la plupart des organisations internationales, telles que l'Union européenne, les membres ne peuvent prétendre qu'à une langue nationale chacun.

⁶ On dispose de très peu de preuves empiriques concernant la qualité de communication des services de traduction et d'interprétation. La plupart des observations qui suivent sont fondées sur des preuves anecdotiques; en ce qui concerne la situation à l'intérieur des institutions de l'Union européenne, voir Abélès (1999: 113).

remarques⁷ qui devraient contribuer à rendre des mesures de limitation plus acceptables à ceux dont la langue perd le statut de langue de travail. Tout d'abord, il est important de se rendre compte que l'environnement d'une organisation internationale peut être tel qu'en fin de compte il émerge le genre de variante linguistique spécialisée dont on a parlé auparavant. Le contexte de l'Organisation constitue son "propre domaine d'utilisation de la langue", les besoins de communication étant satisfaits au mieux par la seule utilisation d'un sous-groupe spécifique des éléments linguistiques disponibles. Les variantes linguistiques spécialisées de tels domaines d'utilisation linguistique, bien qu'avant tout caractérisées par cette sorte de "réduction", ont aussi habituellement leur propre jargon et leur propre style; la variante spécifique d'une langue "institutionnelle" est parfois appelée "jargon administratif". Plus le niveau de spécificité engendré par le domaine d'utilisation particulier de la langue d'une institution internationale est élevé, plus la variante linguistique perd de sa "charge culturelle". À côté des avantages que confère la promotion d'une langue au statut de langue de travail exclusive dans une organisation internationale pour ceux dont c'est la langue maternelle, il faut tenir compte du fait que la "propriété" de la langue dans ce domaine devra être au moins partagée avec ceux dont ce n'est pas la langue maternelle. Par ailleurs, les mesures prises concernant une langue dans un domaine aussi spécifique n'affectent pas nécessairement la langue dans tous les autres domaines. La décision de retirer à la langue X son statut de langue de travail dans l'Union européenne ne veut pas dire que la langue est supprimée en tant que langue nationale du ou des États Membre(s) concerné(s). On peut délimiter de façon très précise la gamme d'applications des décisions en matière de politique linguistique. Dans le domaine institutionnel de l'Union européenne, il est possible de préciser davantage la politique linguistique de divers sous-domaines et/ou différentes situations. Ainsi, s'il est peut-être souhaitable de réduire de façon spectaculaire le nombre de langues de travail dans les situations de communication orale, il n'est pas exclu que continue un plurilinguisme total pour tous les documents officiels écrits; et cela pourrait bien être indispensable dans les circonstances actuelles. Enfin, si l'on envisage sérieusement de réduire le nombre de langues de travail parce que cela semble inévitable, de nombreux arguments militent en faveur de l'adoption d'une seule langue plutôt que deux ou trois. D'abord, parce que ceux dont ce n'est pas la langue maternelle auront moins de mal à s'habituer à une seule langue étrangère. Ensuite, la langue en question a beaucoup plus de chances de devenir une véritable "langue de travail" libérée de toute charge culturelle spécifique et d'être véritablement acceptée par ceux dont ce n'est pas la langue maternelle; ce qui ne serait pas le cas si on utilise plus d'une langue de travail et le handicap pour ceux dont ce n'est pas la langue maternelle serait important. Il n'existe qu'une seule variante du "modèle préconisant un petit nombre de langues de travail" dans laquelle on peut constater une répartition plus homogène des handicaps: lorsque les orateurs dont la langue maternelle est la langue de travail choisie doivent s'exprimer dans une autre langue que la leur, ils partagent le handicap avec ceux dont ce n'est pas la langue maternelle au moins sur le plan de la compétence orale. Bien que la qualité du discours sera vraisemblablement affectée négativement dans ces circonstances par le fait que le nombre de contributions faites par des personnes s'exprimant dans leur langue maternelle est considérablement réduit, en revanche ces dernières ne pourront plus dominer la situation et elles seront même conscientes de la nécessité de s'efforcer à comprendre les autres et d'en être compris. Les chances d'erreurs qui semblent caractériser les communications habituelles entre ceux qui parlent leur langue maternelle et ceux qui s'expriment dans une langue étrangère, - c'est-à-dire que les premiers supposent facilement que les seconds comprennent tout ce qu'ils

⁷ Pour un débat approfondi concernant le cas particulier de l'UE, voir Van Els 2001.

disent, quelle que soit la manière dont ils s'expriment – diminueront sensiblement et la qualité de la communication s'en trouvera améliorée.⁸

2. La ou les langue(s) d'enseignement

Si la communication dans une langue autre que sa langue maternelle peut en tout temps être difficile, devoir recevoir un enseignement dans une langue qui n'est pas la sienne est encore bien pire. Cela est vrai pour toutes les matières, mais en particulier lorsqu'il s'agit d'apprendre à écrire et à lire. Lorsque l'enseignement est dispensé dans la langue maternelle de la personne, le développement de notions connues et l'acquisition de nouvelles notions – ce qui se réalise dès la tendre enfance dans la langue maternelle – peut se poursuivre normalement et naturellement et il n'y a pas d'obstacle ni de complication au fait de devoir acquérir les outils linguistiques correspondants dans une autre langue.

Cependant, il y a de nombreuses raisons et circonstances qui rendent souhaitable, nécessaire et/ou inévitable de dispenser une partie ou la totalité de l'enseignement dans une langue qui n'est pas la langue maternelle des élèves. En fait, nombreux sont les jeunes qui reçoivent un enseignement dans une ou d'autres langue(s) que la leur, ce qui est particulièrement le cas si on inclut tous ceux qui parlent dès leur naissance un dialecte local ou régional. Les langues peuvent être si "rares", c'est-à-dire parlées par un si petit nombre de personnes, qu'il n'existe pas d'ouvrages pédagogiques ni d'enseignants formés pour donner des cours dans ces langues. En pareil cas, le choix d'une autre langue d'enseignement, non maternelle, devient inévitable à moins que l'on préfère remédier à la situation en modifiant les conditions défavorables qui prévalent. Utiliser la langue maternelle peut être aussi considéré comme peu souhaitable et, par conséquent, le changement de telles conditions peu pratique, si, pour quelle que raison que ce soit le choix de la langue "nationale" préférée vise un grand objectif en matière d'éducation. Lorsque l'enseignement est dispensé dans une langue autre que la langue maternelle, les résultats scolaires sont en général affectés par la situation linguistique particulière de l'élève. Cela fait une différence, si la langue maternelle de l'élève est aussi la langue de son milieu social et non pas seulement celle de son milieu familial⁹. Il y a d'autres raisons de choisir délibérément une langue non maternelle à des fins d'enseignement, même si d'un point de vue pédagogique, cela n'est pas vraiment nécessaire. Lorsqu'un pays n'a pas les moyens d'offrir une éducation supérieure ou du troisième cycle, il pourra choisir comme langue d'enseignement la langue nationale du pays que les étudiants préfèrent adopter pour poursuivre leurs études. Dans ce cas comme dans d'autres situations similaires, l'objectif ultime est d'offrir aux personnes les meilleurs outils linguistiques pour acquérir la meilleure éducation possible; les élèves concernés, à long terme au moins, finissent par recevoir tout leur enseignement dans une langue autre que leur langue maternelle. S'il y a possibilité de donner les cours (ou une partie des cours) dans la langue maternelle – minoritaire – l'expérience et la tradition montrent que le mieux est de commencer l'enseignement initial dans la langue maternelle, d'introduire ensuite en parallèle la langue non maternelle et plus tard que la langue non maternelle remplace peu à peu la langue maternelle.

⁸ Une proposition à cet effet avait été présentée par les Danois en 1973 lorsqu'ils négociaient leur adhésion à l'Union européenne. Elle avait été refusée par les Britanniques et les Français qui pensaient n'avoir rien à y gagner. (Voir Wright 2000:174)

⁹ Harlech-Jones (1997:243) s'est penché sur cette question dans le cas du système d'éducation primaire namibien où l'anglais est la langue d'enseignement principale; les résultats décevants pourraient être largement dus au fait que la langue anglaise est à peine parlée dans les communautés de nombreux élèves namubiens.

Dans d'autres cas, choisir une langue autre que la langue maternelle sert à d'autres fins que celles d'un enseignement général; l'objectif principal est toujours d'acquérir des compétences dans la langue en question. Le premier exemple est le cas où l'enseignement de la plupart ou de la totalité des matières est dispensé dans l'une des langues étrangères du programme correspondant, car on espère ainsi parvenir à une plus grande maîtrise de la langue étrangère – ou pouvoir l'enseigner plus rapidement – que cela ne serait habituellement le cas dans un cours de langue habituel. Cette approche, qui a fait l'objet d'une attention particulière de la part de certains pays d'Europe de l'Ouest, est appelée "Content-based Instruction" (enseignement fondé sur le contenu) et "Content and Language Integrated Learning" (enseignement intégré contenu et langue).¹⁰ Bien que cette approche ait beaucoup d'éléments communs avec ce que l'on appelle habituellement l'enseignement bilingue", elle n'est pas d'ordinaire classée dans cette catégorie. L'objectif principal de l'éducation bilingue est l'apprentissage d'une langue minoritaire, la plupart du temps par ceux dont c'est la langue maternelle, mais également par les étudiants du groupe linguistique majoritaire. On citera comme exemple les célèbres "Programmes d'immersion" au Canada, dans le cadre desquels le français – principalement – est appris par la majorité anglophone.¹¹

3. Enseignement d'une ou de langue(s) étrangère(s)

Comme nous l'avons vu, pour la plupart des gens, les conditions prévalant dans le pays sont telles qu'à des fins internes seulement, ils doivent apprendre outre leur langue maternelle une ou plusieurs autres langues. L'internationalisation grandissante conduit de plus en plus de gens à devoir apprendre une ou plusieurs autres langues pour pouvoir se débrouiller dans un pays autre que le leur. Parfois les langues des deux catégories coïncident: l'apprentissage du français par les Canadiens anglophones sert aussi bien dans le pays qu'à l'extérieur. Toutefois, quelles que puissent être les similarités entre les systèmes, d'un point de vue pédagogique/didactique, il est habituellement très utile de faire une distinction entre le processus d'apprentissage et les techniques d'enseignement des deux catégories. On parle habituellement d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère et d'une deuxième langue respectivement. Apprendre une autre langue lorsque celle-ci est la langue de l'environnement quotidien de l'élève est une expérience beaucoup plus intense et plus "naturelle" que d'apprendre une autre langue que l'on entend seulement dans le milieu "non naturel" d'une salle de classe. Dans cette section, nous n'aborderons que l'enseignement d'une langue étrangère. Plus précisément, nous traiterons des aspects de la planification, liés au choix des langues étrangères à offrir dans l'enseignement.¹²

Avant de débattre du choix des langues (étrangères) à apprendre, il faut répondre à une question fondamentale qui est de savoir quelles sont les autorités chargées de prendre des décisions en matière de planification et aussi quels sont leurs pouvoirs? Il existe plusieurs "niveaux" décisionnels: les élèves et leurs parents en sont un; les établissements scolaires, direction et enseignants, en sont un autre; et le troisième niveau est constitué par les autorités chargées de l'éducation tant au niveau régional que national. Il faut également discerner différentes sortes de questions à résoudre: par exemple, les langues offertes dans les établissements pourront être obligatoires pour tous les élèves, ou pour un sous-groupe d'entre eux, ou bien l'obligation s'appliquera seulement au nombre de langues étrangères à apprendre, laissant aux élèves la possibilité de choisir tel(s) ou tel(s) langue(s). Nous nous limiterons à des questions qui concernent des décisions en matière de planification au niveau "national".

¹⁰ On trouvera un débat récent de cet enseignement fondé sur le contenu dans Grandall, 1999.

¹¹ Cummins et Corson (1997) présentent de nombreux textes sur une vaste gamme de programmes bilingues.

¹² Nous nous appuyons principalement sur Van Els 2000.

Si un pays décide de la langue étrangère que ses citoyens devront apprendre, il faut qu'il tienne compte d'une diversité de facteurs. Ces facteurs, isolés ou en combinaison, peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre et par la force des choses entraîner des décisions très divergentes en matière de planification. Comme nous l'avons vu, la situation linguistique interne des pays n'est pas la même, et les pays ont aussi des rapports différents avec les pays voisins et les organisations internationales dont ils sont membres.

Les facteurs qu'il faut prendre en compte dans le processus décisionnel peuvent être socio-économiques, c'est-à-dire le volume des exportations échangées avec différents parties du monde et pays; mais ils peuvent aussi être psychologiques (par exemple le respect que l'on a pour des personnes qui parlent d'autres langues) et pédagogiques (par exemple la disponibilité d'un corps enseignant assez nombreux et assez qualifié pour l'enseignement des langues en question). Afin de parvenir à des décisions de politiques rationnelles, la première chose à faire est d'analyser les besoins de langues étrangères du pays. À notre avis, cette analyse doit tenter de répondre à la question de savoir: à quelle fin les gens veulent-ils maîtriser telle ou telle langue étrangère; l'analyse des besoins montre les raisons pour lesquelles des gens souhaitent apprendre des langues étrangères.¹³ On s'étonne qu'il y ait eu peu de débats sur les nombreux différents arguments en faveur de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères. On se contente en général de distinguer des antonymes tels qu' "individuel" par rapport à "national"; ou "non utilitaire", "culturel" ou "formatif" par rapport à "utilitaire", "directement utile" ou "capitalisable". Ces distinctions ne sont pas très claires, il n'y a pas non plus d'opposition fondamentale entre "culturel" et "directement utile". La principale objection est que, lorsqu'il faut définir des orientations en matière de langues étrangères et opérer des choix quant aux langues à enseigner, des distinctions de ce type sont très peu utiles.

Un critère beaucoup plus pertinent pour faire une distinction entre les besoins semble être le "degré de compétence en matière de communication nécessaire pour satisfaire ce besoin" sur la base duquel on peut distinguer trois grandes catégories: a) *les besoins de communication* (on souhaite pouvoir parler telle ou telle langue pour pouvoir communiquer efficacement dans cette langue); b) *les besoins liés aux aptitudes linguistiques* (on souhaite par exemple se familiariser avec la culture d'un autre pays, et à cette fin la maîtrise d'une langue est un grand avantage, mais pas une condition préalable); c) *les besoins ayant un rapport lointain ou aucun rapport du tout avec les aptitudes linguistiques* (on souhaite développer des compétences sociales et/ou intellectuelles particulières, ce qui peut être également acquis par le biais d'autres matières). Entre a) et c) en passant par b), la relation entre besoins et maîtrise d'une langue étrangère devient de plus en plus indirecte et diffuse. Dans les cas où des choix de politique doivent être faits entre l'apprentissage/l'enseignement d'une ou de plusieurs langue(s) étrangère(s) et d'autres matières, ou lorsque l'on doit choisir entre telle ou telle langue, les besoins de la catégorie a) semblent avoir plus de poids que ceux des deux autres catégories. (Voir Van Els 2000:467-8). Cela étant, il faut ajouter qu'un schéma des besoins, même clairement défini, ne conduit pas directement à des choix de politique. La pondération des trois catégories l'une par rapport à l'autre constitue une question distincte, qui d'une

¹³ On trouve dans le célèbre projet de langues modernes du Conseil de l'Europe une approche différente à l'analyse des besoins; le projet est axé sur un modèle concernant les caractéristiques détaillées d'un comportement en matière de langue étrangère du point de vue des "notions" et des "fonctions" . (Voir Brindley 2000). Bien que le contraire soit souvent suggéré, les travaux de ce projet ne peuvent pas être considérés comme une véritable analyse des besoins, c'est-à-dire "une tentative systématique de déterminer les besoins pour lesquels une personne ou un groupe de personnes ont besoin de savoir d'une langue" (Clark, 1999:539). Voir également la note de bas 16.

situation à l'autre peut entraîner des résultats différents. Il est possible que différents pays attachent une importance différente à des besoins aussi divergents, en fonction de leurs intérêts commerciaux et culturels.

Naturellement, même si les besoins constituent la principale catégorie de facteurs dans le processus décisionnel, ils ne sont pas les seuls, comme nous l'avons déjà vu auparavant. Outre les catégories de facteurs "psychologiques" et "éducatifs", on a suggéré en littérature deux autres catégories, à savoir "les facteurs linguistiques" et "les facteurs de politique linguistique". Au premier, on peut associer par exemple les rapports linguistiques entre la langue maternelle et la ou les langue(s) étrangère(s) à apprendre et au second le fait qu'on souhaitera peut-être prendre des arrangements spéciaux concernant la ou les langue(s) des pays voisins ou des organismes internationaux dont le pays est membre. Dans tous les cas toutefois, il faudra partir de considérations concernant le pays proprement dit (ou ses citoyens) en premier lieu les "besoins" tels qu'ils sont définis dans la présente section. Aucune langue étrangère ne doit être choisie "pour elle-même". On dit parfois qu'une langue doit être apprise et enseignée pour l'empêcher de mourir. Cet argument n'est pas de nature à motiver ceux qui étudient les langues; de plus, la contribution des personnes dont ce n'est pas la langue maternelle à la survie d'une langue sera vraisemblablement négligeable.

Une fois que la décision de politique a été prise quant à la ou aux langue(s) à enseigner dans le pays, il reste encore à décider "quand" et "à qui" ces langues seront enseignées. Les gens, ainsi que les décideurs, ont eu trop souvent tendance à se concentrer exclusivement sur l'enseignement secondaire. Une politique nationale en matière d'enseignement des langues étrangères doit englober tous les secteurs, à la fois ceux du système scolaire habituel – du primaire à l'enseignement supérieur – et ceux qui ne font pas partie du système, qu'ils soient commerciaux ou à but non lucratif. Les besoins sont peut-être trop divers pour être tous pris en compte dans l'enseignement secondaire ou bien ils ne sont partagés que par des sous-groupes de la population. Chaque secteur peut avoir son rôle spécifique à jouer et par conséquent être le mieux placé pour offrir telle ou telle langue ou le plus compétent pour dispenser le niveau de maîtrise exigé. Ces dernières décennies, c'est-à-dire à partir du milieu des années 60, on a encouragé de plus en plus l'enseignement des langues tout au début du cycle primaire. Plusieurs pays ont lancé des programmes expérimentaux spécifiques, avec plus ou moins de succès.¹⁴ Une série d'arguments ont été avancés pour défendre l'enseignement précoce, la plupart d'ordre éducatif/organisationnel. Cependant, nombreux sont ceux qui prétendent que l'âge idéal pour apprendre une langue se situe autour de dix ans: à cet âge, l'enfant peut encore apprendre les langues sans effort, rapidement et de la façon "naturelle" dont il apprend – ou semble apprendre – sa langue maternelle. Même, si entre-temps, cette question est devenue l'une des plus controversées et même si les recherches ont montré qu'il fallait certainement en relativiser la validité universelle, c'est toujours et encore l'argument évoqué pour habituellement avancer encore d'une année le début de l'enseignement des langues étrangères. Trop souvent, - a-t-on l'impression - l'enseignement précoce des langues étrangères est invoqué comme la raison universelle pour ne pas les enseigner dans d'autres secteurs, notamment au niveau de l'enseignement secondaire.

La mobilité internationale des personnes a considérablement augmenté au cours des dernières décennies et a été par conséquent l'une des principales raisons de devoir apprendre une langue étrangère. En particulier, les exigences spécifiques découlant de cette mobilité accrue des étudiants et des travailleurs qui vivent à l'étranger pendant des périodes plus ou moins

¹⁴ Pour avoir un aperçu récent des arguments positifs et négatifs et des expériences en matière d'"apprentissage précoce des langues dans l'éducation traditionnelle", se reporter à Johnstone 2000.

longues, ont conduit à la nécessité d'une évaluation des aptitudes (en langues étrangères) – et d'une assurance de la qualité – dans les différents systèmes d'éducation nationaux et pour les différentes langues. Par exemple, les universités ont besoin de savoir si les étudiants étrangers ont les connaissances nécessaires dans les langues respectives pour pouvoir suivre avec succès l'enseignement des matières qu'ils choisissent. Habituellement, il n'est pas facile de comprendre à quoi correspondent les diplômes ou les certificats d'autres pays et les comparaisons internationales ne sont pas d'ordinaire faciles. Le Conseil de l'Europe a récemment apporté une contribution notable pour faciliter l'évaluation des compétences en matière de langues étrangères entre les différentes langues et systèmes d'éducation. Dans le Cadre de ces projets linguistiques, il a élaboré le Cadre commun européen et le Portefeuille de langues européennes. (Voir Trim 2000 et Dobson 2000). Le cadre commun a pour objectif de rendre l'information concernant les aptitudes acquises dans une langue étrangère transparente et de faciliter ainsi la coopération internationale entre établissements d'enseignement, et de servir de base à la reconnaissance mutuelle des qualifications entre pays. À cette fin, le Cadre commun est global et spécifie toute la gamme des aptitudes linguistiques (Trim 2000:122). Le Portefeuille est un document personnel dans lequel l'élève enregistre dans un format international reconnaissable, les expériences qu'il a faites en matière d'enseignement. Ce Portefeuille comporte trois parties: un "passeport" dans lequel sont consignées toutes les qualifications formelles de l'élève, une "biographie linguistique" qui décrit à la fois les connaissances de telle ou telle langue de l'élève et ses expériences durant l'apprentissage telles qu'échange avec d'autres établissements ou expérience professionnelle à l'étranger; et enfin "un dossier linguistique" qui peut comporter des échantillons du travail accompli (Dobson 2000:204).

4. Méthodes d'apprentissage et d'enseignement des langues

Une fois qu'une décision de politique a été prise concernant l'apprentissage et l'enseignement de telle ou telle langue, il faut encore en définir les modalités. C'est au niveau de la classe – en supposant que nous parlons d'un enseignement dispensé dans une salle de classe – que l'apprentissage des éléments concrets d'une langue, de la façon didactique la mieux adaptée aux différents individus, doit avoir lieu. Mais avant de trouver un arrangement optimal à cette fin, il faut répondre à de nombreuses questions ayant trait à la fois aux aspects plus ou moins importants liés au contexte d'apprentissage/enseignement. Les trois grandes questions qui engendrent d'une manière ou d'une autre toutes les autres sont les suivantes: a) que faut-il enseigner?; b) comment?; et c) comment évaluer les progrès? Concernant chacune de ces questions, nous aborderons un petit nombre de points qui semblent particulièrement intéressants, compte tenu également des observations faites précédentes. Bien que l'on fera une ou deux remarques concernant l'enseignement de la première langue, l'essentiel portera sur l'enseignement d'une langue étrangère et d'une seconde langue.¹⁵

Que faut-il enseigner?

Il est difficile sinon impossible de parvenir à des aptitudes comparables ou similaires à celles que l'on possède dans sa langue maternelle. Pour la plupart des gens, il y a évidemment des exceptions à la règle – un tel résultat n'est tout simplement pas possible si ce doit être au prix d'énormes efforts. Heureusement, pour qu'une personne dont ce n'est pas la langue maternelle

¹⁵ Il n'est pas possible d'analyser les différences que les circonstances particulières propres à l'enseignement d'une "deuxième" langue et d'une langue "étrangère", telles que nous les avons définies ci-dessus, peuvent entraîner d'un point de vue didactique. En fait, aux fins des présentes observations, c'est plutôt l'enseignement d'une langue "étrangère" et non d'une "deuxième" langue qui a fourni le contexte.

soit capable de communiquer dans la langue étrangère à un niveau acceptable, ce genre d'aptitude absolue n'est pas toujours une condition. Le niveau d'aptitude requis dépend d'abord largement de la ou des situation(s) dans la(es)quelle(s) celui dont ce n'est pas la langue maternelle va se trouver. Nous avons déjà parlé des variantes spécifiques de la langue qui peuvent être associées à divers domaines d'utilisation. Pour certaines personnes également, les exigences en matière de langues étrangères pourront se borner à une maîtrise de la lecture, ce qui est en général à quoi se limitent beaucoup d'écoles primaires. Lorsqu'une maîtrise de la langue parlée est exigée, un accent étranger qui n'entrave pas considérablement la compréhension n'est pas d'ordinaire un problème à moins qu'il ne soulève des réactions émotionnelles négatives; par ailleurs, un accent étranger peut également servir à rappeler à l'interlocuteur dont c'est la langue maternelle le handicap linguistique de celui qui s'exprime dans une langue étrangère.

De même, lorsqu'il s'agit de choisir quelle langue enseigner, la recherche en matière de besoins, -c'est-à-dire une recherche empirique des besoins linguistiques de l'élève en termes de communication -, réalisée correctement¹⁶ est extrêmement importante pour déterminer exactement quelle(s) partie(s) de la ou des langue(s) en question enseigner, à quel niveau, et dans quel ordre. Là encore, d'autres facteurs que ceux ayant trait directement à la matière, c'est-à-dire la langue, entrent en jeu et il se peut que leur rôle soit de plus en plus important. On parle de facteurs psychologiques et pédagogiques, en rapport avec les caractéristiques de l'élève, de l'enseignant et du contexte éducatif général et spécifique. Ces facteurs sont particulièrement importants lorsqu'il s'agit de concevoir le programme de chaque jour. On pourrait aborder de nombreux aspects liés à la conception des programmes scolaires. Mais, nous nous limiterons à seulement deux aspects qui peuvent avoir une importance particulière en matière de politique de l'éducation dans les présents débats.

D'abord, il n'existe pas de relation univoque entre ce que l'on peut définir comme étant les besoins en langues étrangères de l'élève et ce que l'élève devrait apprendre en classe. Il y a trois facteurs à prendre en compte lorsque l'on tente d'adapter les besoins au contenu d'un cours. En premier lieu, les connaissances que la personne possède déjà et qu'il n'est pas nécessaire de lui inculquer à nouveau; de même, l'expérience précédente de l'apprentissage d'autres langues étrangères peut faciliter celui de la nouvelle langue. Ensuite, ce que l'élève pourra apprendre en dehors de la classe, si la langue étrangère est également parlée lors du milieu scolaire; comme nous l'avons vu, il s'agit là d'une des principales différences

¹⁶ Il y a plusieurs façons de comprendre les besoins de communication. À une époque, les gens parlaient de "connaître une langue étrangère" en ne distinguant le niveau que par un dénominateur général et vague tel que connaissance "élémentaire", "moyenne" et "très bonne" et sans même préciser connaissance "passive" ou "active" et aptitude "à parler" ou "à écrire". La théorie selon laquelle l'utilisation d'une langue est largement déterminée par la situation a permis aux linguistes d'être beaucoup plus précis à propos de la définition des besoins de celui qui apprend. En principe, il est possible de donner une analyse précise de la variante linguistique exigée, une fois que l'on connaît les situations dans lesquelles l'élève aura à utiliser la langue étrangère, les interlocuteurs dans ces situations, les rôles de communication que l'élève aura à jouer et les stratégies de communication nécessaires, etc. Il y a également différents niveaux "de profondeur" auxquels la recherche peut tester les besoins de langues étrangères. L'essentiel des travaux réalisés dans le cadre du projet de langues modernes du Conseil de l'Europe ne peut pas être considéré comme vraiment empirique étant donné qu'il est élaboré principalement sur une base des propres intuitions des rédacteurs concernant l'utilisation d'une langue étrangère par les futurs apprenants. D'ordinaire, pour une recherche, on recueille les points de vue, les attentes, les expériences des gens concernés et ce, par le biais de questionnaires. Les recherches les plus importantes et les plus globales à ce sujet ont été réalisées aux Pays-Bas à la fin des années 70, au début des années 80. (Voir Van Els et al. 1984:166ff.). Jusqu'à présent on n'a pas de résultat concret concernant la troisième catégorie identifiée pour laquelle des échantillons pertinents d'utilisation véritable de la langue étrangère sont actuellement rassemblés et analysés.

caractéristiques entre apprentissage et enseignement d'une "deuxième" langue et d'une langue "étrangère", mais on peut retrouver également certains éléments dans ce que nous considérons habituellement comme un environnement de langue "étrangère". Aux Pays-Bas, par exemple, la présence de l'anglais dans la société a augmenté considérablement ces dernières décennies, à tel point qu'il a été suggéré d'envisager de diminuer la part que l'enseignement de l'anglais avait eu jusqu'à présent dans les écoles secondaires néerlandaises. Enfin, l'enseignement ne se termine pas après que l'élève quitte l'école. Comme pour beaucoup d'autres qualifications, la touche est souvent mise plus tard lorsque l'expérience pratique est acquise.

En second lieu, nous avons déjà vu que le schéma des besoins de langues étrangères d'un élève ne doit pas forcément comporter les quatre types de compétence orale/écrite et active/passive (lire, écrire, comprendre et parler). De même, le niveau à acquérir dans chacune d'elles n'est pas forcément le même. Il n'est pas inhabituel qu'un élève ait besoin d'une bonne maîtrise de la lecture associée à des rudiments de la langue parlée. Récemment, il a été question à nouveau d'envisager de supprimer une ou plusieurs de ces connaissances des programmes de langues étrangères. Notamment dans les pays où l'enseignement d'une deuxième langue absorbe une grande partie du programme, on espère que cela laissera le temps d'apprendre d'autres langues (ou des éléments de ces langues) qui sont également très demandées. À propos des programmes limités de ce type, on parle de "compétences partielles". En fait, à la suite de la révision des programmes d'enseignement secondaire général aux Pays-Bas, le français et l'allemand sont devenus - à nouveau - obligatoires pour les examens finals, ce qui avait été le cas jusqu'à la réforme de la fin des années 60. Toutefois, cette obligation pour tous ne concerne que la maîtrise de la lecture pour laquelle les universités ont exprimé une préférence marquée. Cependant, l'introduction de compétences partielles n'a pas été facile et il semblerait que la demande des professeurs d'abandonner tout simplement ce modèle se fait de plus en plus pressente ces dernières années. La compréhension erronée de la notion de compétences partielles pourrait être bien aussi l'une des principales causes du mécontentement actuel chez les enseignements néerlandais. Parfois, les gens – enseignants comme élèves – estiment que ce qui est défini comme un objectif final du programme – dans ce cas la maîtrise de la lecture – devrait également déterminer la totalité du contenu des cours. Ils sont convaincus que la maîtrise de la lecture ne peut être acquise par l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et que par conséquent – à leur grande consternation et complet mépris – il n'y a pas de place à l'école pour apprendre tout autre chose. On peut *mutatis mutandis* percevoir dans le débat ci-après concernant l'apprentissage de règles linguistiques explicitement formulées qu'il s'agit d'une conception didactique erronée.¹⁷

Comment enseigner les langues?

Le grand problème qui se pose en classe est de trouver les moyens de faire en sorte que les élèves acquièrent le niveau de compétence voulu dans la langue étrangère. Il peut y avoir d'autres objectifs, comme leur inculquer des éléments de la culture du pays et de la littérature qui l'accompagne, mais le but premier est d'acquérir une maîtrise de la langue. Pour l'enseignement de la première langue, se familiariser avec la connaissance explicite du système de règles de la langue maternelle et être capable de l'appliquer fait habituellement partie de l'objectif. Par ailleurs, l'apprentissage de règles conduisant à une compréhension de

¹⁷ Une étude récente de l'enseignement des langues étrangères à l'école dans les États Membres de l'Union européenne et dans quelque 15 autres pays européens, soit associés à l'UE soit en train de négocier leur adhésion, est reproduite dans EURYDICE 2001. Cette étude porte essentiellement sur l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire général (collège et lycée).

la composition structurelle de la langue étrangère ne fait pas habituellement partie des objectifs d'enseignement de la deuxième langue. Mais, également du temps où l'apprentissage de règles explicitement formulées de la nouvelle langue faisait partie des objectifs proprement dits, cela ne constituait pas souvent un but en soi, mais visait d'autres objectifs didactiques consistant à aider l'acquisition de la maîtrise de la langue en question et à y contribuer. Maintenant que l'apprentissage de règles n'est plus un objectif en soi, lorsque cela se produit, c'est sous la forme d'un moyen didactique du processus d'apprentissage. Son rôle en tant que tel est discutable, ce qui a été probablement toujours le cas sauf à l'époque de la méthode traditionnelle grammaire-traduction, lorsque l'enseignement des langues modernes était pour l'essentiel calqué sur l'enseignement des langues classiques. Faire apprendre aux élèves – habituellement par cœur – des règles explicitement formulées de la langue étrangère a été critiqué par beaucoup, car – paraît-il – pour avoir une très bonne maîtrise de la première et de la seconde langues, la "connaissance" des règles n'est nécessaire que pour maîtriser totalement et de façon entièrement automatique le sous-système sous-jacent de règles et, de plus, la maîtrise des règles lors de l'apprentissage de la première langue se fait, semble-t-il, de façon naturelle sans qu'elle soit influencée de manière quelconque par des règles explicitement formulées. Toutefois, il est en général faux de penser que les caractéristiques spécifiques de l'objectif, dans ce cas la maîtrise d'une langue, devraient être représentées dans le contenu ou le déterminer dans sa totalité *et* que rien d'autre ne devrait entrer en ligne de compte. Il est en outre faux de penser que ce qui est – semble être? – la façon "naturelle" d'acquérir la maîtrise automatique du système de règles de la première langue devrait être *de ce fait* aussi la manière d'acquérir une maîtrise automatique du système de règles de la langue étrangère: qu'y a-t-il de "non naturel" dans l'apprentissage de règles explicitement formulées? Dans les débats, les théories opposées de la méthode "grammaire-traduction" et de la méthode "directe"/"naturelle" ont toujours eu leurs partisans et leurs détracteurs. Aujourd'hui, il apparaît évident qu'aucune théorie ne peut être valable pour tous les élèves dans toutes les circonstances. Cela nous amène au point suivant.

À propos de l'enseignement de la deuxième langue en classe, il y a trois grandes catégories de variables qui chacune et en combinaison déterminent l'arrangement didactique optimal de chaque situation spécifique. Les variables sont regroupées autour de l'élève, de l'enseignant et de la matière, c'est-à-dire la maîtrise de la langue en question. Aucun contexte scolaire ne ressemble à un autre d'où les énormes variations de ce que l'on appelle la "meilleure pratique". Les élèves d'âges différents n'auront pas tous les mêmes motivations, la même façon d'aborder leur tâche, ils ont eu des expériences scolaires différentes, c'est-à-dire qu'ils auront peut-être adopté d'autres méthodes – pour traiter un problème – ou préféreront le résoudre différemment. De même, les enseignants n'auront pas tous les mêmes compétences de la langue étrangère qu'ils enseignent et/ou l'expérience de son utilisation; ils auront peut-être été éduqués de façon différente; leur personnalité et leur approche vis-à-vis des élèves ne sera pas la même. Et enfin, la maîtrise d'une langue comporte différentes caractéristiques selon les aptitudes et les niveaux visés: les méthodes d'enseignement/d'apprentissage ne seront pas les mêmes s'il s'agit d'acquérir une maîtrise de la langue parlée ou écrite, ou seulement des connaissances élémentaires.¹⁸

Malgré toutes ces variations, certains principes concernant la "meilleure pratique" semblent être dans l'ensemble établis. En général, l'acquisition de connaissances exige une pratique réelle; il peut y avoir évidemment des exceptions à la règle et il est en outre très difficile de

¹⁸ Il n'est pas surprenant que le "Reader" par Tucker et Corson 1997, qui est entièrement consacré à l'enseignement de la deuxième langue comporte des chapitres distincts sur les thèmes: "différences individuelles", "âge", "élèves d'âge scolaire", "élèves exceptionnels" et "adultes".

dire ce qui est nécessaire dans chaque cas spécifique, de prévoir le nombre de cours qu'il faudra répéter, etc.; toutefois, il semble certain que dans la pratique réelle on ne devrait pas essayer à tout prix d'éviter les fautes ou inversement de parler correctement, mais plutôt de communiquer dans la langue étrangère. De même, l'élève devra avoir accès à une documentation importante originale et s'en imprégner, à condition toutefois qu'un débat puisse avoir lieu quant à la quantité de documents nécessaires et au degré d'authenticité. Enfin, comme pour l'apprentissage d'autres matières, l'enseignement de la deuxième langue devrait être toujours motivant pour l'élève; ce qui sera exigé de lui devrait le pousser vers ses limites, sans exagération toutefois en raison de l'effet démotivant que cela pourrait avoir. Nombreuses sont les recherches qui montrent que la "meilleure pratique" qui s'adapterait à tous les contextes d'enseignement de la seconde langue n'existe tout simplement pas.

Comment évaluer les progrès de l'élève?

Lorsqu'on enseigne une deuxième langue en classe, on vise des objectifs bien définis, en admettant que les programmes ont été bien conçus. À la fin du programme, aussi bien l'élève que le professeur souhaiteront savoir s'ils ont atteint les objectifs et dans quelle mesure. Pendant la durée du programme, ils voudront aussi savoir si les progrès réalisés sont suffisants pour atteindre les objectifs, afin de pouvoir apporter les modifications qui s'imposent. Bien que les contextes et les objectifs – le premier est "somatif" et le second "formatif" – diffèrent considérablement à certains égards, ils ont en commun également certaines caractéristiques fondamentales. Tout test qui vise à évaluer des compétences doit être a) *fiable*, c'est-à-dire produire des résultats cohérents; b) *valable*, c'est-à-dire évaluer seulement ce qui doit être évalué; et c) *efficace*, c'est-à-dire pouvoir être utilisé dans les contextes pour lesquels il est prévu.¹⁹ Depuis longtemps les tests dans ce domaine font l'objet d'une grande attention, notamment en ce qui concerne la certification et les examens finals. Il existe une énorme documentation à ce sujet. De plus en plus, à mesure que l'aptitude à communiquer devient l'objectif premier des programmes d'enseignement des langues, les problèmes spécifiques d'évaluation des capacités de l'élève à réaliser certaines tâches de communication véritable ont été au coeur de l'élaboration de la théorie des tests. (Kelly 1999:691). Notamment à cet égard, l'ancien dilemme a resurgi avec beaucoup de force. Pour que des tests soient valables – et fiables – ils n'ont pas à représenter et/ou à exiger la preuve d'un comportement de communication véritable. Les tests présentés sous la forme de questionnaire à choix multiple qui sont efficaces presque par définition et ne posent pas de difficultés du point de vue de la fiabilité – s'ils sont correctement conçus – n'exige pas d'ordinaire de véritables compétences, alors que les résultats peuvent montrer qu'ils sont sans aucun doute représentatifs d'une aptitude à la communication. Toutefois, la principale objection à leur utilisation pour les besoins de la certification et des examens finals est due aux répercussions qu'ils peuvent avoir sur le comportement de l'élève et les pratiques adoptées en classe. Il est courant que les personnes concernées utilisent les tests qui ont servi pour la certification et les examens finals comme matériel pédagogique pour préparer leurs propres examens. Ainsi, ils cessent d'enseigner pour que l'élève acquière progressivement une maîtrise de la communication, mais seulement pour qu'il puisse se familiariser avec le format du test. Les questions d'évaluation doivent être traitées avec beaucoup de soin, notamment dans les cas où les enseignants ne sont pas assez préparés ou informés à propos des théories didactiques.

¹⁹ Voir Kelly 1999:689; le "Reader"(Spolsky 1999) comporte huit autres monographies courtes qui donnent un bon aperçu de la situation actuelle en matière de tests dans le cadre de l'enseignement de la deuxième langue.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abélès, Marc (1999), "Multiculturalism and multilingualism in the European institutions", in: Nicki Bos (ed.), **Which Languages for Europe?** Report of the conference held in Oegstgeest, Pays-Bas, 9-11 Octobre, Amsterdam (European Cultural Foundation), 1999; 111-117
- Baker, Colin, Sylvia Prys Jones (1998), **Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education**, Clevedon (Multilingual Matters), 1998
- Brindley, Geoff (2000), "Needs analysis", in: Byram (2000); 438-441
- Byram, Michael (ed.) (2000), **Encyclopedia of Language Teaching and Learning**, Londres/New-York (Routledge), 2000
- Clark, J.L. (1999), "Needs Analysis", in: Spolsky (1999); 539-540
- Corson, David (ed.) (1997), **Encyclopedia of Language and Education**, 8 volumes, Dordrecht/Boston/London (Kluwer Academic Publishers), 1997
- Coulmas, Florian (ed.) (1991), **A Language Policy for the European Community**. Prospects and Quandaries, Berlin/New York (Mouton de Gruyter), 1991
- Crandall, J. (1999), "Content-based Instruction (CBI)", in: Spolsky (1999); 604-610
- Cummins, Jim, David Corson (eds.) (1997), **Bilingual Education**, Volume 5 of Corson (1997)
- Dobson, Alan (2000), "European Language Portfolio", in: Byram (2000); 204-206
- Eurydice (2001), **Foreign Language Teaching in Schools in Europe**, Brussels (Direction générale pour l'éducation et la culture, Commission européenne), 2001
- Harlech-Jones, Brian (1997), "Looking at means and ends in language policy in Namibia", in: Martin Puetz (ed.), **Language Choices**. Conditions, constraints, and consequences, Amsterdam/Philadelphia (John Benjamins Publishing Company), 1997; 223-249
- Johnstone, Richard (2000), "Early language learning in formal education", in: Byram (2000); 188-193
- Kaplan, Robert B., Richard B. Baldauf Jr. (1997), **Language Planning, from practice to theory**, Clevedon/Philadelphia (Multilingual Matters), 1997
- Kelly, R. (1999), "Foreign Language Testing", in: Spolsky (1999); 689-695
- Paulston, Christina Bratt (1998), **Linguistic Minorities in Multilingual Settings**, Amsterdam/Philadelphie (John Benjamins Publishing Company), 1998
- Spolsky, Bernard (ed.) (1999), **Concise Encyclopedia of Educational Linguistics**, London (Pergamon), 1999
- Trim, John L.M. (2000), "Common European Framework", in: Byram (2000); 122-124
- Tucker, G. Richard, David Corson (eds.) (1997), **Second Language Education**, Volume 4 of Corson (1997)
- Van Els, Theo (2000), "Planning for foreign language teaching", in: Byram (2000); 465-470
- Van Els, T.J.M. (2001), "The European Union, its Institutions and its Languages: Some Language Political Observations"" **Current Issues in Language Planning**, (parution en 2001)
- Van Els, Theo, Theo Bongaerts, Guus Extra, Charles van Os, Anne-Mieke Janssen-van Dielen (1984), **Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages**, London (Edward Arnold), 1984
- Wodak, Ruth, David Corson (eds.) (1997), **Language Policy and Political Issues in Education**, Volume 1 of Corson (1997)
- Wright, Sue (2000), **Community and Communication**. The role of language in nation state building and European integration, Clevedon/Sydney (Multilingual Matters), 2000
- Nijmegen, Pays-Bas, juillet 2001