

Evaluation et certification: problématique des langues pour non-spécialistes dans le cadre du LMD

Christine DEMAISON

En France, lors de la publication au *Bulletin Officiel* de la création d'un Certificat de Compétences en Langues dans l'Enseignement Supérieur, il est apparu clairement que ce nouveau certificat de type national avait pour but d'évincer, autant que faire se pouvait, tous les tests privés déjà utilisés en France comme certification, en anglais surtout, mais également dans une moindre mesure en allemand et en espagnol, aussi bien à l'université que dans les grandes écoles ou au sein des entreprises. Au privé devait s'opposer le public, au payant devait se substituer la gratuité, à l'optionnel devait succéder l'obligatoire puisque le texte officiel faisait apparaître qu'à l'université, du moins, aucun diplôme de master ne pouvait être obtenu pour un non-spécialiste sans être accompagné d'un CLES (de niveau 1, 2 ou 3) en deux langues.

Mais le projet de CLES avait une autre dimension: il s'inscrivait, bien évidemment, dans le cadre d'une réforme globale de l'université que nous allons découvrir quelques mois plus tard et mettre seulement en application quelques années après, le LMD. L'accent mis sur la mobilité des étudiants au sein de l'Europe impose, en effet, que les niveaux enseignés dans le supérieur correspondent à des objectifs reconnus, à savoir ceux du cadre européen des compétences, tel qu'il est défini par le Conseil de l'Europe. La lisibilité des compétences d'une université à une autre, puis, après l'université, pour les entreprises, est ainsi devenue le maître mot de nos exigences, notamment en master.

Si le projet a pu vite apparaître pour les anglicistes devant faire face au nombre de leurs apprenants comme une tâche extrême-

mement lourde, les enseignants des autres langues, et en particulier ceux des langues rares, ont perçu ce projet comme une espérance de résurrection de langues plus ou moins en perdition, en tout cas, au mieux, traitées en 2^{ème} langue vivante.

Pour étudier objectifs et évaluation, les concepteurs du CLES se sont référés essentiellement aux rapports du Conseil de l'Europe concernant les objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*1 et au rapport final*2 concernant la phase pilote 1998-2000 ayant abouti à la conception du portfolio européen des langues. C'est à partir de ces mêmes textes que nous vous proposons de mener, dans un premier temps, une réflexion, ainsi qu'à l'éclairage des observations et réflexions menées pendant deux ans autour du CLES et de son expérimentation auprès d'"étudiants cobayes" de neuf universités françaises, travail auquel j'ai participé à la fois en tant que germaniste et directrice du département des langues de Paris 6.

Enfin, nous évaluerons les nouveaux enjeux d'une certification, les problèmes liés à sa mise en place - tant au niveau national que local - et les modifications que celle-ci entraîne nécessairement sur la conception des manuels, l'évaluation et les pratiques des enseignants de l'enseignement supérieur.

1. Quelles compétences évaluées pour quel type de certification?

Un travail sur l'acquisition de l'aptitude à communiquer en langue étrangère se fait à partir de l'évaluation des besoins, motivations, caractéristiques et ressources des apprenants, placés au centre de toute action pédagogique. "La compétence de communication n'est (...) pas uniquement la somme des savoirs linguistiques, elle est également le reflet de divers savoir-faire langagiers, d'actes de langage qui sont finalisés par

rapport aux besoins de communication et d'interactions sociales" (Claude Springer)

Les critères d'évaluation d'un parcours personnalisé *3, notamment en auto-formation, peuvent être une bonne référence, même dans le cadre d'un enseignement présentiel.

Il s'agit des:

- critère de non-interruption: l'évaluation est une étape dans le processus d'apprentissage. Le test n'est pas une sanction, mais bien plutôt un bilan provisoire.
- critère de l'information: chaque test d'évaluation doit renseigner l'apprenant sur sa position dans le processus d'apprentissage.
- critère de l'intelligibilité: le test s'inscrivant dans un cadre de référence clair doit être lié à ce que l'on cherche à tester et compréhensible par l'apprenant et le "testeur".
- critère de feed-back: le test et ses résultats doivent permettre d'agir sur la démarche d'apprentissage et d'éventuellement la modifier
- critère d'authenticité: l'évaluation, et en particulier l'évaluation en auto-formation, doit s'effectuer dans le cadre, autant que faire se peut, d'une simulation de situations authentiques: les documents simples ou complexes doivent être eux-mêmes authentiques.
- critère de praticabilité: ressources matérielles et humaines, consignes claires, système de correction fiable et objectif.
- critère de fréquence: l'évaluation doit être pratiquée avec une fréquence régulière adaptée à chaque formation.

1.1. L'évaluation des besoins:

1.A. L'aptitude à communiquer en milieu professionnel.

Nul ne remet en question la nécessaire évaluation d'un apprentissage des langues, en particulier dans les grandes écoles où des connaissances linguistiques s'imposent, mais où également

l'échéance professionnelle impose à la communication un savoir-faire et la maîtrise des éléments interculturels. Il s'agit, pour les Grandes Ecoles en particulier, d'évaluer avec justesse les besoins de l'entreprise, c'est-à-dire ce que signifie communiquer avec des collègues d'un autre pays.

- Faut-il savoir rédiger son C.V., une lettre de motivation, savoir s'entretenir au téléphone en connaissant les formules - types, nous sommes habitués à faire faire tous ces exercices dès la première année à nos élèves des Grandes Ecoles.
- Ou bien est-ce encore savoir rédiger un e-mail, être en mesure de prendre un renseignement ou/et de comprendre un communiqué de haut-parleur à l'aéroport, se réserver une chambre d'hôtel, comprendre un menu, discuter un tarif....?
- Est-ce encore bien maîtriser l'"interculturel", c'est-à-dire le fonctionnement de la pensée de l'autre, objectif qui suppose non seulement une maîtrise du fonctionnement de sa langue mais encore un pan entier de la culture.
- Est-ce seulement connaître la culture d'entreprise du pays dans lequel on se trouve et la comparer à la nôtre?

1.2. Le problème de la langue de spécialité

L'interculturel nécessaire à la communication en milieu professionnel devient un fondement de l'apprentissage d'une langue en Grande Ecole ou en master professionnel, mais les capacités langagières se transforment-elles pour autant en langue de spécialité?

En fait, que recouvre la langue de spécialité? A l'université scientifique, faut-il essentiellement en première et deuxième années enseigner la langue scientifique qui permettra à une poignée d'étudiants parvenus en 3^{ème} cycle de rédiger un article ou d'assister à un colloque? Que dire des étudiants germanistes ou hispanistes scientifiques qui savent pertinemment que c'est

en anglais qu'ils auront à rédiger leurs articles et à comprendre une conférence?

Quels objectifs pouvons-nous nous fixer? Langue de spécialité ou mise en situation du quotidien telle que savent si bien le faire les écoles de langues ?

1.2. L'évaluation des compétences:

Définir les compétences, c'est définir les enjeux et les moyens que nous sommes appelés à mettre en œuvre lorsque nous communiquons.

Divers cadres de références et échelles d'évaluation ont essayé de cerner les compétences et la performance langagière en situation professionnelle:

- l'échelle américaine du FSI en 1975 avec six niveaux sur cinq compétences: compétence professionnelle élémentaire, limitée, minimale, complète et bilingue

Une deuxième échelle se superpose à la première, cette fois non plus échelle de compétences globales mais graduation liée aux critères linguistiques: accent, aisance, compréhension, grammaire et vocabulaire. Ce système d'évaluation a été revu en 1985 et propose actuellement 11 niveaux de performance; Quoi qu'il en soit, la référence, le gabarit, reste le locuteur natif éduqué, but ultime de la formation et de l'évaluation qui ne tient pas compte de variantes comme la progression, la situation, les besoins spécifiques de l'apprenant dans le cadre de sa mission professionnelle.

Claude Springer, chef de projet pour l'expérimentation du CLES, évoque, dans sa communication sur "*Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère?*" *4 l'évolution de l'évaluation

qui s'est, peu à peu, non plus fixée sur la réalisation d'une performance linguistique par rapport à un but théorique, mais bien plutôt sur la transversalité des compétences. Ainsi, chez IBM France en 1978, on distinguait 9 activités ou domaines langagiers: "écouter-comprendre; chercher des informations; donner des informations; faire une présentation; faire un rapport; écrire pour donner des informations; utiliser la langue dans les relations sociales; planifier-décider; prendre des initiatives. Dix niveaux de performance se calquaient sur cette grille de compétences. Liée à des "macro-fonctions langagières en milieu professionnel", cette échelle n'impliquait pas que tel ou tel apprenant s'identifie d'emblée au locuteur natif idéal, mais vise bien la compétence assignée par sa fonction dans telle ou telle mission.

Les connaissances ou les capacités ne signifient pas nécessairement être compétent et il nous paraît intéressant de rappeler l'approche de Le Boterf - citée par Claude Springer - de la compétence professionnelle ou il propose de distinguer:

- les savoirs théoriques (savoir comprendre, interpréter)
- les savoirs procéduraux (savoir comment procéder)
- les savoirs cognitifs (savoir raisonner, savoir apprendre)
- les savoir-faire fonctionnels (savoir opérer)
- les savoir-faire sociaux (savoir se comporter)
- les savoir-faire expérientiels (savoir y faire)

On le voit, le pragmatique détermine le choix des formes linguistiques. C'est bien ce que veut souligner le Cadre de Références européen, lorsqu'il distingue:

- le savoir, c'est-à-dire les connaissances linguistiques à un moment donné
- le savoir faire ou positionnement de l'apprenant par rapport à l'activité communicative qui lui est proposée
- le savoir être, c'est-à-dire les caractéristiques personnelles que l'apprenant aura à développer au cours de la communication en compensant, par exemple des lacunes lexicales

par des périphrases ou bien encore en orientant son discours vers les attentes de l'interlocuteur baignant dans un autre contexte culturel.

- le savoir apprendre: les démarches à entreprendre pour développer la conscience linguistique et communicative de l'apprenant et quelles aptitudes l'apprenant doit mettre en œuvre.

Cette définition de la communication est éclairante pour des enseignants de langue dans le supérieur. En effet, on est loin de la simple évaluation des critères linguistiques auxquels nous nous soumettons et soumettons nos étudiants et elle nous pose la question de l'adéquation de notre enseignement et des attentes du milieu professionnel. On voit en effet que la part accordée aux compétences proprement linguistiques est relativement faible dans cette approche de la communication.

Ainsi, parmi les conclusions du "groupe ressources" du CLES réuni en séminaire le 1^{er} février 2002 à Strasbourg 2, on notait que

- la qualité du discours est moins importante que l'adaptabilité de celui-ci à une situation donnée.
- et que comprendre, cette capacité que l'on est habituée à évaluer sur les bases de la compréhension lexicale et essentiellement textuelle, c'est peut-être plutôt être capable d'utiliser et croiser plusieurs documents ou outils dans le cadre d'une tâche définie. On voit ici que la conception des manuels devient alors complexe et l'évaluation problématique.

Depuis la publication du Threshold level ou Niveau-seuil, un certain nombre de modèles de compétence communicative ont été proposés, mais avec Canale et Swain, en 1981, on divise généralement la compétence communicative en quatre composantes:

- grammaticale
- sociolinguistique
- discursive
- stratégique

Ce sont ces quatre compétences qui ont fait l'objet de la réflexion autour du DCL, "évaluant de façon positive la compétence en langue des candidats par référence au degré d'opérationnalité dans l'accomplissement d'une tâche".

Pour les concepteurs du CLES s'est posée immédiatement la question de savoir quelle place pouvait être donnée aux compétences proprement cognitives, aux compétences linguistiques et aux compétences pragmatiques, si importantes dans une épreuve d'expression orale puis en milieu professionnel, et quelles proportions il fallait admettre selon les niveaux de certification attendus dans ce travail par tâche.

Certes, la compétence linguistique est la base même de l'aptitude à la communication, elle est aussi l'élément qui se prête le mieux à la différenciation, à une gradation et à une distinction par niveaux. Mais très vite, nous nous sommes aperçus que, bien évidemment, la mise en situation fait appel à des compétences sociolinguistiques et à des compétences cognitives particulières: trier les informations, les hiérarchiser, être en mesure de comparer deux informations, etc., autant de compétences qui ne semblent pas de prime abord relever de la compétence langagière à proprement parler. Est-ce que la gradation qu'on allait établir entre CLES 1, CLES 2 et CLES 3 par exemple, n'allait pas se réduire quasiment à une gradation - plus que de la maîtrise du vocabulaire et de la grammaire - des compétences cognitives qui ne relèvent pas nécessairement d'une formation en cours de langues, mais bien plutôt d'un apprentissage universitaire général ou de TD de méthodologie

comme ils ont été introduits à l'université dans les deux années de DEUG?

1.3. L'échelle des performances

Le séminaire mené par le Centre Européen pour les langues vivantes du 21 au 25 mai 1995 avait posé la question du cadre de l'évolution et de l'évaluation de l'apprentissage des langues à l'université:

"Cet enseignement de langues doit être présenté à l'étudiant comme quelque chose qui va lui apporter un plus, en le préparant à affronter des situations professionnelles changeantes, et non l'adjonction de nouveaux obstacles sur son chemin".

Cette remarque nous paraît importante car il est vrai que nos étudiants sont toujours renvoyés à un échec dans le secondaire ou préféreraient parfois un enseignement optionnel de telle ou telle langue à un enseignement obligatoire pour ne pas courir le risque de menacer leur note globale de diplôme par une note trop faible en langues. L'argument de la note et de l'échec nourrissent de plus en plus les contestations estudiantines quant aux résultats de fin d'année et sont souvent le support d'une contestation globale des objectifs, moyens et pédagogie, il faut l'avouer.

Que dire de ces adultes en stages de formation continue qui, après avoir appris une langue cinq à sept ans, s'inscrivent dans le groupe "grands débutants", soit par réelle incompetence linguistique, soit par peur de l'échec?

Abandonnant des critères universels de perfection linguistique, l'évaluation "moderne" prend en compte des "degrés d'opérationnalité": la compétence n'est plus absolue ou non, elle se relativise, on lui concède des degrés, elle ne se situe plus sur la ligne de la perfection mais passe par "une succession d'états intermédiaires imparfaits et en évolution permanente selon les

nécessités et la permanence des tâches que l'on doit accomplir" (Claude Springer). Il ne s'agit plus d'"entrer en concurrence avec la compétence du natif" mais bien de communiquer au mieux, en interaction avec mes interlocuteurs, dans telle ou telle situation précise, avec tout ce que je suis, tout ce que je sais des convenances, de l'éducation et des particularités culturelles de mes interlocuteurs.

2. Quelle type de certification adaptée?: valider un niveau de langue, entrer dans une université étrangère ou valoriser son CV?

Dans le hors série de 2002 spécial langues de *L'Etudiant*, il est rappelé que " lu, écrit, parlé".... cette seule mention inscrite sur le CV contente de moins en moins les employeurs et les cabinets de recrutement. De leur côté, les grandes écoles et les universités se montrent de plus en plus exigeantes sur le niveau des compétences linguistiques de leurs étudiants. Du coup, les diplômes et les tests de langues connaissent un succès grandissant."

En effet, quelle est l'école ou la filière scientifique, dès la maîtrise ou en DESS qui n'exige pas le TOEIC de ses étudiants? Les grandes écoles vont même jusqu'à fixer un résultat chiffré haut, comme elles exigent des germanistes de l'Ecole des Mines de Paris passant le Zentrale Mittelstufenprüfung qu'ils obtiennent la Mention Bien, alors que l'examen est considéré par le Goethe Institut comme réussi deux mentions plus bas (avec "ausreichend").

Un test de certification doit-il, à son tour, servir à distinguer les élites, non plus par le biais d'un enseignement propre à la Grande Ecole et dont la qualité est a priori reconnue de tous, mais par une reconnaissance extérieure ayant acquis une valeur quasi "universelle"?

2.1. Choix des domaines d'application du test:

Le CLES destiné aux apprenants non spécialistes propose, dans sa définition du *Bulletin officiel* de juin 2000, une validation graduée des compétences linguistiques appliquées à des domaines de plus en plus spécialisés.

En fait, les enseignants des universités pilotes ont conclu, après expérimentation sur les "étudiants cobayes", davantage à l'intérêt d'une transversalité des domaines, avec les sujets de type sociétal.

2.2. Choix des sujets:

On ne peut pas choisir les mêmes sujets pour tous les types d'apprenants: l'âge, par exemple, joue un rôle essentiel dans un test où un prérequis de culture générale ou spécifique fausserait l'évaluation proprement linguistique des apprenants.

De même, le souci de transversalité des sujets nous a fait limiter les domaines de spécialité auxquels doit s'appliquer le CLES de niveau 2 car il est évident qu'un étudiant peut ignorer le lexique d'un domaine très précis et être bloqué, alors qu'il maîtrise parfaitement la grammaire. En outre, lorsque l'on sait que précisément le CLES 2 est le certificat qui sera exigé à l'IUFM, on imagine bien que des textes spécialisés n'ont aucun intérêt pour la validation du niveau de langues de futurs enseignants appelés à faire une initiation dans le primaire. On sait par ailleurs parfaitement que maîtriser personnellement une langue ne signifie, en aucun cas, être apte à l'enseigner.

Que signifie alors certifier à l'université ou dans une grande école, par rapport aux attentes des milieux professionnels? On note chez les étudiants une furieuse propension à s'intéresser à d'autres domaines que ceux de leur spécialité, le cours de langues étant souvent, à l'université comme en Grande Ecole, conçu davantage comme un enseignement d'ouverture où l'on

peut enfin "faire autre chose". La réduction des domaines de spécialités fixées par le *Bulletin Officiel* pour le CLES et l'évolution de la réflexion et de l'expérimentation de celui-ci vers des sujets plus "sociétaux" souligne bien la contradiction dans laquelle nous nous trouvons en tant qu'enseignants pour non-spécialistes.

3. Choix des exercices: l'exemple du C-Test, la bonne évaluation là où on ne l'attend pas.

La validité d'un test est liée à sa faisabilité et à son impact. Or, quel est l'exercice d'évaluation le plus adapté? Des exercices à trous, des Q.C.M., des questionnaires vrai / faux ne satisfont pas toujours les concepteurs, même si certains spécialistes de l'évaluation estiment qu'un bon exercice à trou qui supprime des lettres à intervalles réguliers ou à un rythme arbitraire peut être considéré comme évaluateur optimal.

Les concepteurs, lorsqu'ils ne sont pas des spécialistes de l'évaluation, veulent absolument donner du sens à un exercice là où le savoir-faire ou la vraie maîtrise d'une langue doit surmonter l'aléatoire. Ainsi, maîtriser un exercice à trous, c'est avoir compris le texte de façon globale et dans son approche plus détaillée, et c'est en même temps un test d'expression écrite, puisqu'il faut tenir compte de la connaissance du vocabulaire, de l'orthographe et de la grammaire pour combler le trou de manière appropriée. Ce type d'exercice peut, en outre, être proposé sur tout texte de spécialité ou non. Il a l'avantage d'être informatisable et il faut savoir que, de toutes façons, une évaluation informatisée n'est pas en mesure de prendre en compte toutes les compétences (le savoir être, par exemple;..). Mais pouvons-nous nous satisfaire réellement d'une évaluation de ce type?

3. La certification peut-elle devenir un objectif en soi ? Les risques de la certification.

3.1. Les bienfaits de la certification

La standardisation des certifications grâce au cadre européen de références se veut être un moteur pour le développement des langues en Europe et un garant d'une objectivité favorisant une reconnaissance à travers l'Europe de certains savoir-faire qui seront notifiés dans le portfolio de tout Européen. Cette certification conçoit aussi l'apprentissage des langues comme une prise en charge individuelle d'un progrès. Elle fixe des objectifs en concédant à l'apprenant un droit à s'auto-évaluer dès les niveaux de bases: ainsi Start Deutsch ou Fit Deutsch en allemand pour la Grundstufe se veulent les garants d'une attitude positive vis à vis des langues, l'un pour l'intégration des travailleurs immigrés, l'autre pour valoriser des niveaux de langues dès le collège. Pour les langues comme l'allemand ou l'espagnol, ou bien encore pour des langues plus rares, c'est une chance à saisir et il faut faire valoir aux étudiants cette possibilité d'ouverture que constitue une seconde ou troisième langue à un niveau ayant acquis une lisibilité (même au niveau A1 ou A2) : un niveau n'est plus évalué comme faible - dénomination éminemment négative-, mais comme prometteur d'évolution.

Cette perspective doit mettre fin à des décennies d'inhibition de gens qui n'ont retenu des cours de langues que tout ce qu'ils n'étaient pas capables de faire (phrasal verbs pour l'anglais par exemple, déclinaisons pour l'allemand, conjugaison pour l'espagnol...) et auquel on ne proposait, encore récemment, des tests que lorsqu'ils avaient atteint un certain niveau de compétence langagière: au Goethe-Institut, le Zertifikat Deutsch s'adressaient aux apprenants de niveau B1 et la ZMP aux niveaux B2 ou C1, etc... pour leur donner des chances de mobi-

lité au sein de l'Europe, que ce soit en milieu universitaire ou en milieu professionnel.

A. Une chance pour les apprenants, un virage à prendre pour les enseignants?

Cette standardisation des tests et certifications, si elle est un garant de l'objectivité, normalise nécessairement notre enseignement:

- nous devons appliquer des règles de l'évaluation que nous ne maîtrisons pas toujours, et pour lesquels il nous faudra peut-être nous former
- nous devons rendre compte d'un bon rapport objectifs / formation au sein de notre cours, puisque la fin d'année ou la fin du cursus ne sera plus validée par un examen rendant compte de la progression au sein de notre cours, mais bien par rapport à une norme objective "monnayable" en milieu post-universitaire ou professionnel
- il apparaît évident ici que les manuels auxquels nous avons recours, notamment dans nos cours de débutants ou faibles devront être conçus par rapport à cette progression, c'est le cas déjà pour des manuels de FLE qui affichent clairement les objectifs par rapport au Cadre européen.

Très vite, l'inquiétude est apparue chez les enseignants qui devaient devenir concepteurs des épreuves d'une certification nationale par le CLES. En effet, si, dans un premier temps, il était fait appel au volontariat des enseignants concepteurs, il n'était pas fait mention d'une réelle formation d'évaluateurs. Pour ce qui me concerne, par exemple, les seuls séminaires d'évaluation auxquels j'ai été amené d'assister ont été ceux proposés le samedi par le Goethe Institut.

Certes, nous sommes tous appelés à didactiser les documents auxquels nous faisons appel pour préparer nos cours de lan-

gues, qu'il s'agisse d'articles de journaux, de documents audio ou vidéo ou de CD-Rom. Certes, nous recherchons les tests qui nous paraissent les mieux adaptés au groupe auquel nous enseignons, à la démarche pédagogique que nous avons engagée avec ce groupe et à l'évolution de celui-ci au fil des cours. Il en va autrement pour créer une évaluation adaptée à un niveau théorique, même si ce niveau correspond à un niveau très bien défini par le Conseil de l'Europe (B1, B2, C1, C2....). Cette approche théorique de l'"apprenant virtuel" que l'on doit tester ne va-t-elle pas exiger des compétences que nous n'avons pas puisque n'étant pas des spécialistes de l'évaluation?

Dans quelles conditions matérielles serons-nous à même de concevoir des manuels, cours, de les assurer et, parallèlement, de concevoir des sujets, de les tester et les informatiser?

B. Deuxième préoccupation: faut-il concevoir les cours comme le lieu d'une exclusive préparation au certificat? Dans ce cas, certains aspects privilégiés du cours risquent de tendre à disparaître, comme par exemple tous les éléments sociolinguistiques ou socioculturels qu'un test peut difficilement évaluer, et encore moins un test informatisé.

Le fait qu'un étudiant puisse à n'importe quel moment de sa scolarité et à n'importe quel moment de l'année passer un CLES semble exclure toute préparation spécifique qui pourrait modifier la teneur des cours de langues. Le cours en présentiel ne serait donc pas déterminé par le besoin en certification, ce qui réjouirait plutôt les enseignants.

Toutefois, une auto-formation ne semble-t-elle pas alors parfaitement appropriée à ce type de préparation, si toutefois les établissements concernés sont en mesure de la proposer à leurs apprenants? Et une auto-formation ne risque-t-elle pas, par la

souplesse de la gestion du temps, contribuer à la disparition du cours traditionnel présentiel?

3.2. Les enjeux de la certification, la nouvelle donne pour les enseignants.

La certification peut-elle être le moyen de fixer des objectifs précis au cours, objectifs que nos étudiants sont de plus en plus désireux de connaître lorsqu'ils s'inscrivent aux TD? Que devient le contrôle continu pourtant si approprié à un apprentissage des langues s'effectuant sur la durée? Pourrions-nous encore laisser libre cours à notre imagination, à notre culture et à notre savoir-faire personnel qui fait que notre cours ne ressemble à aucun autre?

Dans le document du Conseil de l'Europe, paru en 1999 et intitulé *Apprentissage et enseignements des Langues aux fins de communication****, on évoque les difficultés pour les enseignants du cycle inférieur du secondaire, notamment, à modifier des pratiques qui leur sont familières, "moins efficaces certes, mais aussi moins exigeantes", puis celles des enseignants du cycle supérieur du secondaire et de l'enseignement supérieur, chez lesquels on constate "la force des traditions, et (le) sentiment que certains problèmes tout à fait fondamentaux restent sans réponse, notamment la question du lien entre la compétence de communication et la connaissance ou la perception culturelle et intellectuelle".

Il est vrai que pour nombre d'entre nous s'impose la regrettable impression que le "communicatif" va prendre la place du culturel, et il nous est bien difficile de renoncer à ce qui nous a séduit lors de notre propre apprentissage de la langue dans le supérieur fortement ancré dans la littérature et la civilisation. La même douloureuse impression de devoir renoncer à un bien chéri a incité la majorité de mes collègues à renoncer à expé-

rimer le CLES perçu comme une certification des compétences langagières réductrice. Les enseignants ont eu alors l'impression que la collaboration à l'expérimentation proposée par le Ministère (en dehors de la non-assurance du paiement des travaux...) allait les obliger à perdre leur âme. Une impression bien légitime lorsqu'on sait la difficulté à produire des exercices de compréhension qui soient "intelligents"!

Le rapport final du Groupe Projet N° 12 poursuit: "il n'y a pas de conflit entre les aspects communicatif, culturel et intellectuel de l'éducation, entre la théorie et la pratique, ou encore entre la structure de surface du discours et sa structure sous-jacente: "Natur hat weder Kern noch Schale/ Alles ist sie mit einem Male." (Goethe)".

Cette affirmation correspond sans doute bien à nos convictions mais elle n'en calme pas pour autant nos inquiétudes car aucune certification n'a encore soulevé l'enthousiasme des enseignants de langue dans leur pratique quotidienne. Mais peut-être n'en avons-nous créé aucune qui soit vraiment aboutie et en mesure de valider tous les aspects de la communication...

Conclusion

Avec le LMD et la certification qui lui est liée, il nous faut changer et accepter de passer d'une logique de l'enseignement à une logique de l'apprentissage.

Les dispositifs liés à une certification font appel aux nouvelles technologies, associés ou non à des cours en présentiel: informatisation, auto-formation, ...

La tâche de l'enseignant consistera à sélectionner, produire et organiser les différentes ressources, il s'agira de produire des aides méthodologiques et des outils pour le suivi des apprenants, concilier rythmes individuels et travail en groupe.

"L'enseignant devra décentrer son approche des contenus et du schéma "transmission du savoir" pour une approche axée sur l'apprenant et un schéma d' "acquisition du savoir".

Le Conseil de l'Europe nous le recommande vivement: il faut "changer d'attitudes:

- A. réconcilier la théorie et la pratique
- B. se remettre en cause
- C. accepter l'autonomie de l'apprenant
- D. accepter un rôle davantage axé sur le service."

L'ensemble de ces changements d'attitude doit être encouragé par une revalorisation du statut d'enseignant, c'était en tout cas le projet porteur de l'Année européenne des langues. Or, nous n'avons-nous pas vraiment vu arriver l'amélioration du statut des enseignants que la Charte européenne des professeurs de langues évoquée à la page 8 du même document nous promettait.

"Commander la rédaction d'une "charte" ou d'une "déclaration de principes" pour les professionnels de l'enseignement des langues, qui exposerait leurs responsabilités et leur statut. Lancer une vaste discussion à ce sujet sur l'Internet, dans un groupe de discussion auquel prendraient part d'anciens participants aux activités du CELV et des associations d'enseignants. Chaque mois serait consacré à l'un des thèmes de la déclaration. Il s'agirait d'atteindre un consensus sur une déclaration qui serait présentée pour accord au Conseil des ministres de l'Education avant la fin de l'Année européenne des langues."

Nous n'avons guère vu bouger les choses, il va nous falloir sans aucun doute faire admettre aux responsables de nos universités qu'avec le LMD nous sommes devant un vaste chantier, qui devra faire l'objet d'un soutien financier mais aussi d'une reconnaissance de notre travail auprès des non-spécialistes.